

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude comparée de la dimension du développement professionnel de futurs enseignants d'anglais
dans des programmes de formation initiale au Québec et en Chine

Par

Jing Hu

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts, M.A.

Maîtrise en sciences de l'éducation

Janvier 2021

© Jing Hu, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude comparée de la dimension du développement professionnel de futurs enseignants d'anglais
dans des programmes de formation initiale au Québec et en Chine

par

Jing Hu

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Professeure Lynn Thomas
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Professeur Olivier Dezutter
Université de Sherbrooke

Codirecteur de la recherche

Professeure Geneviève Brisson
Université de Sherbrooke

Membre du jury interne

Professeure Sunny Lau
Bishop's University

Membre du jury externe

Mémoire accepté le 12 janvier 2021

SOMMAIRE

L'amélioration de la professionnalisation de la formation à l'enseignement constitue, à partir de la fin du XX^e siècle, un sujet d'une grande importance théorique et pratique dans les différentes réformes de l'éducation (Joubaire, 2019 ; OCDE, 2019a). Dans le domaine des langues, la formation et le développement professionnel des enseignants de langues suscitent un intérêt croissant et constituent à l'époque actuelle un sujet de recherche d'actualité dans le monde entier (Wallace, 1991; Richards, 1998 ; Freeman, 2001 ; Roberts, 2016 ; Bell, 2010). Au Québec, la formation initiale des enseignants est organisée selon un référentiel de douze compétences professionnelles (MEQ, 2001). Le besoin de la mise en place de la professionnalisation et du développement des compétences professionnelles est donc intégré dans la formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde. En Chine, la réforme du modèle de formation initiale des enseignants a été valorisée dans le contexte des fusions universitaires à grande échelle du début du XXI^e siècle. Le modèle de formation des enseignants dits « excellents » et des « talents composés (polyvalents) » (MERPC, 2014, 2018c) domine pour le moment.

Alors que la professionnalisation de la formation à l'enseignement est le paradigme de référence dans le milieu de l'éducation à travers le monde (Lang, 1999 ; Bourdoncle, 1991, 2000; Joubaire, 2019), il nous a paru pertinent de comparer la manière dont celui-ci teinte les programmes de formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère dans deux lieux contrastés, soit le Québec et la Chine, en portant une attention spécifique à la manière dont est conçue et mise en œuvre la notion de développement professionnel dans les deux contextes qui présentent des différences importantes en termes de contexte politique, social et éducatif.

Nous nous sommes engagée dans une recherche comparative portant sur deux dimensions — 1) les visions ministérielles de la professionnalisation des enseignants, de leur formation initiale et de leur développement professionnel et 2) les visions institutionnelles du processus de professionnalisation dans les programmes de formation initiale à l'enseignement de l'anglais, et ce en portant attention aux objectifs et exigences de formation, à la structure du programme, à la place des démarches réflexives, à la place de la formation pratique ainsi qu'à l'évaluation des étudiants-enseignants.

Le modèle de formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde au Québec, conformément au référentiel de développement de douze compétences professionnelles, manifeste une caractéristique plus « professionnelle » en visant une formation plus réflexive et pratique. Ceci se traduit par exemple par des activités pédagogiques orientées vers la réalisation d'une recherche-action ou d'autres types de travaux.

Le modèle en Chine manifeste actuellement des enjeux et conflits concernant le débat entre le type « polyvalent » et « professionnel », et cela se manifeste par une transition entre des programmes centrés sur une formation disciplinaire et théorique vers des programmes centrés sur une formation plus réflexive et pratique. Un référentiel clair et uniforme de développement de compétences professionnelles des enseignants d'anglais langue étrangère n'est pas encore bien établi ou mis en œuvre ni par le MERPC, ni par les universités normales. La formation générale qui représente plus de 23 % de la structure du programme, influence forcément la place restante pour la formation pédagogique, la formation didactique en anglais et la formation pratique.

Cette recherche représente un exemple d'étude dans le domaine de l'éducation comparée qui pourrait inspirer d'autres travaux similaires afin d'élargir le portrait à propos des modèles de formation à l'enseignement mis en œuvre dans différents contextes. Elle devrait permettre en particulier de favoriser l'échange des savoirs en matière d'éducation supérieure entre le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec et le ministre de l'Éducation de la République populaire de Chine, et d'approfondir la coopération entre les deux régions, en favorisant un échange d'expertise et en générant de nouvelles idées de perfectionnement des formations initiales actuelles des enseignants d'anglais et même d'autres disciplines.

Mots-clés : Comparaison, programme de formation initiale à l'enseignement, ALS, ALE, développement professionnel des enseignants, professionnalisation, Québec, Chine continentale

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE..... | 5 |
| 1. LES CONTEXTES DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS : L'INTÉRÊT D'UNE ÉTUDE COMPARÉE ENTRE LE QUÉBEC ET LA CHINE | 6 |
| 1.1. Le contexte du Québec..... | 7 |
| 1.2. Le contexte de la Chine..... | 12 |
| 2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE | 15 |
| 2.1. Les enjeux de la formation des enseignants de langues secondes ou étrangères | 15 |
| 2.2. La formation initiale des enseignants d'ALS au Québec..... | 19 |
| 2.3. La formation initiale des enseignants d'ALE en Chine | 22 |
| 3. L'IMPORTANCE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS | 31 |
| 4. LES ENJEUX D'UNE COMPARAISON ENTRE LE QUÉBEC ET LA CHINE | 37 |
| 5. QUESTIONS DE RECHERCHE | 41 |
| DEUXIEME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL | 43 |
| 1. LA PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT | 43 |
| 1.1. Définition de la professionnalisation dans le métier d'enseignant | 43 |
| 1.2. Nécessité du développement professionnel des enseignants | 48 |
| 1.3. Définition du développement professionnel des enseignants à travers de multiples dimensions | 50 |
| 1.4. Formation des enseignants : une démarche en continu de développement professionnel des enseignants..... | 54 |
| 1.5. Diverses activités d'apprentissage en vue de promouvoir le développement professionnel des enseignants | 58 |
| 2. L'ÉDUCATION COMPARÉE | 59 |
| 2.1. Développement de l'éducation comparée | 59 |
| 2.2. Définition de l'éducation comparée..... | 64 |
| 2.3. Comparaison des systèmes de formation des enseignants et des programmes de formation initiale à l'enseignement..... | 66 |
| 2.4. Comparaisons réalisées en éducation au Québec et en Chine | 69 |

| | |
|---|-----------|
| 2.4.1. Comparaisons réalisées en éducation au Québec..... | 70 |
| 2.4.2. Comparaisons réalisées en éducation en Chine | 74 |
| 3. OBJECTIFS DE RECHERCHE..... | 75 |
| TROISIEME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 77 |
| 1. TYPE DE RECHERCHE | 77 |
| 2. TECHNIQUES DE RECUEIL DE DONNÉES | 80 |
| 2.1. Caractéristiques du corpus | 80 |
| 2.2. Méthode d'échantillonnage..... | 81 |
| 2.3. Instrument de collecte de données | 82 |
| 2.4. Corpus de documents sélectionnés | 84 |
| 3. TECHNIQUES D'ANALYSE DE DONNÉES | 87 |
| 3.1. Type d'analyse privilégié..... | 87 |
| 3.2. Stratégies d'analyse de données..... | 89 |
| 4. CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ ET ÉTHIQUE DE RECHERCHE | 92 |
| 4.1. Critères de scientificité et critère de mesure dans la comparaison | 92 |
| 4.2. Considérations d'éthique de la recherche | 93 |
| 5. LIMITES DE LA RECHERCHE | 94 |
| QUATRIEME CHAPITRE. ANALYSE DES DONNÉES | 97 |
| 1. LES VISIONS MINISTÉRIELLES DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS, DE LEUR FORMATION INITIALE ET DE LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL | 97 |
| 1.1. La formation des enseignants au Québec : basée sur douze compétences professionnelles..... | 97 |
| 1.2. La formation des enseignants en Chine : axée sur un plan de formation des enseignants « excellents »..... | 101 |
| 2. LES VISIONS INSTITUTIONNELLES DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DANS LES PFIE DE L'ANGLAIS | 109 |
| 2.1. Objectifs et exigences de formation initiale des enseignants d'anglais | 109 |
| 2.2. Structure du programme..... | 113 |
| 2.2.1. La formation axée sur les savoirs pédagogiques et didactiques..... | 116 |
| 2.2.2. La formation axée sur les savoirs disciplinaires | 120 |
| 2.2.3. La place de la formation pratique et des stages..... | 123 |
| 2.2.4. La place des démarches réflexives..... | 128 |

| | |
|--|------------|
| 2.3. Évaluation des apprentissages des enseignants..... | 133 |
| 3. SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES OBSERVÉES ENTRE LES DEUX CONTEXTES | 136 |
| CINQUIEME CHAPITRE. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS | 148 |
| CONCLUSION | 161 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 166 |
| ANNEXE A. LES SYSTÈMES SCOLAIRES AU QUÉBEC ET EN CHINE..... | 210 |
| ANNEXE B. IDÉOLOGIES ET COMPOSANTES DU PROGRAMME D'ÉTUDES | 211 |
| ANNEXE C. LES DOUZE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC | 212 |
| ANNEXE D. NORMES DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE EN CHINE | 214 |
| ANNEXE E. LES TRACES DE L'ANALYSE RÉALISÉE..... | 219 |
| ANNEXE F. DOCUMENTS SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES CHINOIS | 247 |
| ANNEXE G. MODÈLE SCIL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CLÉS DES ÉTUDIANTS EN ENSEIGNEMENT À L'UNS | 258 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tableau 1. | Capacité de soutenir une conversation en anglais ou en français, Québec, Canada | 9 |
| Tableau 2. | Programme agréé de formation à l'enseignement de l'ALS au Québec | 20 |
| Tableau 3. | Développement de la formation des enseignants en Chine à partir de 1978..... | 23 |
| Tableau 4. | Matières d'épreuve écrite de chaque ordre d'enseignement | 26 |
| Tableau 5. | La formation professionnelle des enseignants en tant que continuum..... | 56 |
| Tableau 6. | Douze catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants | 58 |
| Tableau 7. | Quatre aspects du programme d'études | 68 |
| Tableau 8. | Méthodes de recherche typiques des programmes d'études | 80 |
| Tableau 9. | Caractéristiques du corpus | 81 |
| Tableau 10. | Corpus de documents | 85 |
| Tableau 11. | Grille d'analyse | 90 |
| Tableau 12. | Critères de scientificité..... | 92 |
| Tableau 13. | Douze compétences professionnelles en enseignement au Québec | 99 |
| Tableau 14. | Trois dimensions de normes de professionnalisation des enseignants..... | 102 |
| Tableau 15. | Cinq aspects notables de la formation initiale des enseignants en vue de promouvoir la réforme et l'innovation de l'enseignement..... | 105 |
| Tableau 16. | Exigences de compétences pour l'obtention du diplôme dans la formation initiale des enseignants du secondaire..... | 107 |
| Tableau 17. | Graphique matriciel concernant les exigences d'obtention du diplôme à l'appui des objectifs de formation..... | 112 |
| Tableau 18. | Crédits exigés pour la formation générale dans six PFIE de l'anglais chinois ... | 114 |
| Tableau 19. | Cours de formation générale dans le PFIE de l'anglais à l'UNB et à l'UNNE .. | 115 |
| Tableau 20. | Crédits exigés pour la formation axée sur les savoirs pédagogiques et didactiques | 117 |
| Tableau 21. | Crédits exigés pour la formation axée sur les savoirs disciplinaires..... | 122 |
| Tableau 22. | Contenus de la formation pratique et des stages dans trois PFIE de l'anglais en Chine | 127 |
| Tableau 23. | Activités pédagogiques relatives à la recherche dans quelques PFIE de l'anglais | 129 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figure 1. | Le concept de la professionnalisation et ses trois termes clés..... | 47 |
| Figure 2. | Modèle itératif et circulaire de l'analyse de données | 88 |
| Figure 3. | Démarche d'analyse de données | 89 |
| Figure 4. | Arbre thématique des éléments du développement professionnel des futurs enseignants d'anglais au cours de la formation initiale..... | 138 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|--------|---|
| ALE | Anglais, langue étrangère |
| ALS | Anglais, langue seconde |
| APC | Approche par compétence |
| APEC | Asia-Pacific Economic Cooperation |
| CÉGEP | Collège d'enseignement général et professionnel |
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation |
| EFTLV | Éducation et formation tout au long de la vie |
| LE | Langue étrangère |
| LM | Langue maternelle |
| LS | Langue seconde |
| MEES | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| MERPC | Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économique |
| ONG | Organisme non gouvernemental |
| PFE | Programme de formation à l'enseignement |
| PFIE | Programme de formation initiale à l'enseignement |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |
| UNESCO | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture |

Dédicace

À mes parents, mes grands-parents et à ma cousine.

Merci de votre sollicitude inappréciable et de votre soutien de tout cœur.

Merci pour votre confiance en moi.

REMERCIEMENTS

Cette recherche qui a duré plus de deux ans et connu plusieurs modifications et améliorations tire à sa fin avec regret. Ce n'est pas facile d'écrire un mémoire, surtout dans une langue non maternelle. Ce sujet de recherche me tient particulièrement à cœur, car il traite de la question à laquelle je m'intéresse depuis mon baccalauréat : comment améliorer la formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère? Bien que mon mémoire ait été complété avec le soutien de mon équipe de direction, mon cheminement scolaire s'est enrichi par l'encouragement de mes amis et l'appui inconditionnel de ma famille. À cet égard, je leur garde une reconnaissance profonde. Au cours des deux dernières années, j'ai avancé dans mes études et mon travail en faisant de mon mieux, afin de rencontrer l'attente de mes directeurs de recherche, de mes amis et de ma famille.

Je suis particulièrement reconnaissante à Madame Lynn Thomas et à Monsieur Olivier Dezutter, mes directeurs de recherche, qui ont excellé à me donner des conseils précieux sur mon choix du sujet de recherche, dans le cadre de mes deux travaux dirigés individuels ainsi que de la rédaction de mon mémoire. Grâce à leur disponibilité, leur patience, leur générosité et leur suggestion, j'ai pu compléter toutes les rédactions et les corrections nécessaires. Ils se soucient de mes études et de ma vie, de sorte que je me sens très bien dans ce pays qui m'est étranger.

Je remercie du fond du cœur ma cousine Rong Xu, qui fait ses études en sociologie à l'Université de Yonsei en Corée du Sud. Elle m'a beaucoup encouragée et conseillée quand j'ai rencontré des difficultés linguistiques durant le processus d'avancement de cette recherche. Merci

de tout cœur à mon amie Suxuan Jiang, étudiante en maîtrise en étude française de l'Université de Sherbrooke. Elle est non seulement mon amie, mais plutôt une sœur qui prend toujours soin de moi. Titulaire d'un double diplôme de licence en langue anglaise et en langue française en Chine, elle m'a donné beaucoup d'informations utiles pour ma rédaction du projet de recherche.

Je me souviens toujours d'une phrase depuis le début de mon apprentissage en maîtrise – « étudier sans réfléchir ne sert à rien, réfléchir sans étudier est périlleux ». Cet aphorisme est proposé par Confucius, le philosophe et pédagogue de l'Antiquité chinoise. En tant qu'étudiante, je devrais apprendre à apprendre, prendre ce que j'ai appris pour conserver les éléments positifs et rejeter les expériences négatives. En tant qu'une personne engagée dans l'éducation dans le futur, je devrais essayer d'élargir mes horizons, d'accepter des choses qui n'existent pas dans ma cognition et de commencer à le comprendre.

Finalement, merci, ma famille, mes amis, mes professeurs, et surtout mes directeurs de recherche, vous êtes très précieux pour moi.

INTRODUCTION

La formation initiale des enseignants joue un rôle important dans l'ensemble des systèmes éducatifs. La formation des enseignants d'anglais pour les apprenants dont la langue maternelle (LM) est autre que l'anglais présente un certain nombre de défis spécifiques concernant par exemple la formation de la compétence interculturelle (Sercu, 2005 ; Byram, Holmes et Savvides, 2013 ; Bickley, Rossiter et Abbott, 2014 ; Zhang, 2017), le niveau de maîtrise à acquérir dans la langue à enseigner (Castellotti, 2001 ; Derivry-Plard, 2011 ; Di Santo et Sadooghi-Alvandi, 2016) et l'identification et la reconnaissance du rôle social et culturel des enseignants d'anglais (Richard, 2008 ; Shin, 2008). Cette recherche de maîtrise porte sur une étude comparée des programmes de formation initiale des enseignants d'anglais au Québec et en Chine continentale. En prenant appui sur la documentation publiquement accessible dans les deux contextes géographiques, notre objectif principal est d'identifier les différences et les similitudes entre les programmes de formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère, en mettant l'accent sur la façon dont les institutions assurent une formation professionnalisante et promeuvent le développement professionnel des enseignants d'anglais.

Pour nous engager dans la compréhension des différences et des ressemblances, des réussites et des échecs (Groux, Porcher, Tasaki, Rust et Perez, 2003) de deux types de programmes de formation initiale à l'enseignement (PFIE) de l'anglais langue seconde ou étrangère, nous analysons dans le premier chapitre le contexte social et politique de notre étude. Tout d'abord, nous présentons notre intérêt pour une étude comparée entre le Québec et la Chine. Dans les deux contextes existe une « contradiction » entre le besoin social de l'apprentissage de l'anglais et le

besoin politique de l'enseignement de l'anglais. Nous discutons par la suite des enjeux principaux de la formation des enseignants de langues secondes (LS) ou langues étrangères (LE). Nous présentons les principales caractéristiques de la formation initiale des enseignants d'anglais dans les deux régions. Les besoins concernant la réforme et l'amélioration du PFIE de l'anglais dans les deux lieux sont ensuite mis en évidence. Dans l'intention de savoir comment les enseignants d'anglais sont formés dans leurs formations initiales, nous examinons ensuite l'importance de la professionnalisation et surtout la prise en compte de la dimension de développement professionnel des enseignants dès la formation initiale. Notre problème de recherche concerne donc la manière dont les PFIE de l'anglais au Québec et en Chine mettent en œuvre le processus de professionnalisation en vue de promouvoir le développement professionnel de futurs enseignants d'anglais. Ensuite, nous soulignons les enjeux concernant notre intérêt de recherche pour une étude comparée entre les deux contextes étudiés. À la fin de ce chapitre, nous exposons nos questions de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous explorons trois concepts essentiels : la professionnalisation dans le domaine de l'éducation, le développement professionnel des enseignants et l'éducation comparée. Nous démêlons d'abord trois termes en lien avec la professionnalisation : la profession, la professionnalité et le professionnalisme. Nous définissons aussi ce qu'est le développement professionnel des enseignants en lien avec la professionnalité et cherchons ainsi les principales activités d'apprentissage sous-jacentes destinées à la promotion de ce développement. Par la suite, nous expliquons ce qu'est l'éducation comparée en explorant le développement et la définition de l'éducation comparée. Nous analysons et explorons la situation des comparaisons de la formation des enseignants et des programmes de formation à

l'enseignement (PFE), à l'échelle mondiale, et puis nous réalisons le cas du Québec et le cas de la Chine. Nous faisons ressortir ainsi les éléments de comparaison importants et utiles pour notre étude comparée. Puis, nous formulons nos objectifs de recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons nos démarches méthodologiques. Notre recherche se veut une étude descriptive comparative. Premièrement, nous justifions cette approche et ensuite nous expliquons nos techniques de recueil de données et de constitution de notre corpus de données. Deuxièmement, nous présentons nos techniques d'analyse de données. Une grille d'analyse composée de trois niveaux et quelques stratégies sont construites afin de rendre rigoureuses nos analyses de données. Les considérations d'éthique de la recherche sont aussi abordées. Pour conclure ce chapitre, nous révélons les limites potentielles de cette étude comparée.

Le quatrième chapitre se concentre sur la comparaison et l'analyse de la mise en œuvre des PFIE de l'anglais au Québec et en Chine. Sur la base des documents ministériels et de la documentation universitaire, nous analysons d'abord les orientations et visions des programmes de formation initiale des enseignants axés sur la professionnalisation et le développement professionnel. Nous analysons ensuite la manière dont ces deux concepts sont appliqués à la fixation des objectifs du PFIE de l'anglais, à la détermination de la structure du programme de formation, au choix du contenu du curriculum universitaire et aux caractéristiques des travaux d'évaluation dans certaines institutions universitaires québécoises et chinoises. En outre, nous comparons et analysons certaines des activités spécifiques d'apprentissages innovantes dans

quatorze universités. Enfin, nous résumons les principales similitudes et différences durant notre travail de comparaison sur deux genres de formation initiale des enseignants d'anglais.

Dans le cinquième et dernier chapitre de cette recherche, nous interprétons les résultats de nos analyses de données. En nous basant sur la compréhension des caractéristiques de la mise en œuvre du processus de professionnalisation dans les programmes de formation initiale des enseignants d'anglais au Québec et en Chine, nous proposons quelques pistes de réflexion pour l'amélioration des PFIE de l'anglais et offrons des suggestions pertinentes pour de futures études sur ce sujet.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons tout d'abord notre intérêt pour une étude comparée entre le Québec et la Chine¹, et ce, à partir d'une représentation de trois cercles concentriques de l'anglais. Pour identifier notre problème de recherche, nous présentons brièvement, en premier lieu, ce qu'est la formation des enseignants de langues et ses enjeux essentiels. En deuxième lieu, nous présentons la situation générale en formation initiale des enseignants en général, surtout des enseignants d'anglais langue seconde (ALS) ou d'anglais langue étrangère (ALE), et sur l'organisation des PFIE de l'anglais dans les deux contextes différents. En troisième lieu, nous nous intéressons aux soutiens du gouvernement du Québec et du gouvernement de la RPC pour l'organisation de la formation initiale dans une perspective professionnalisante. Par la suite, nous réfléchissons aux enjeux potentiels et avantages à retirer d'une comparaison en éducation entre le Québec et la Chine. En dernier lieu, nous formulons nos questions de recherche.

¹ La Chine dont il est question ici est la Chine continentale.

1. LES CONTEXTES DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS : L'INTÉRÊT D'UNE ÉTUDE COMPARÉE ENTRE LE QUÉBEC ET LA CHINE

Avec le développement de la mondialisation, la diffusion de la langue anglaise s'est étendue et diversifiée. Depuis les années 1980, plusieurs chercheurs (Strevens, 1980 ; McArthur, 1987 ; Kachru, 1986, 1992a, 1992b ; Modiano, 1999) ont entamé des recherches sur le paradigme du *World Englishes*, en se concentrant sur la dynamique de la diffusion de la langue anglaise à l'échelle mondiale. Initialement proposé en 1978, le terme de *World Englishes* vise à examiner différentes situations de contact avec l'anglais à l'échelle mondiale. Parmi les linguistes entreprenant des recherches sur cette réalité, Kachru (1986) joue un rôle représentatif, avançant l'idée des « Three Concentric Circles » du *World Englishes*. Dans ce modèle, grâce à la diffusion mondiale de l'anglais, la communauté anglophone est divisée en trois cercles : « the Inner Circle [Le cercle intérieur] », « the Outer Circle [Le cercle extérieur] » et « the Expanding Circle [Le cercle en expansion] ». Le cercle intérieur (CI) représente les pays anglophones où l'anglais est parlé comme une LM, tels que le Royaume-Uni, les États-Unis et le Canada anglophone. Créées par ces pays, les normes et les règles fondamentales de l'anglais se sont ensuite répandues dans le monde entier. Dans le cercle extérieur (CE) se trouvent les pays et régions où l'anglais a un statut de LS ou langue officielle, comme l'Inde et Hong Kong (Chine) de par son histoire coloniale. Quant au cercle en expansion (CEE), il représente les pays et régions où l'anglais est traité comme LE, comme c'est le cas pour la Chine continentale, le Japon et la Corée du Sud. La distinction entre ces trois contextes d'apprentissage de l'anglais peut être généralisée à toutes les langues

secondes et étrangères (Long et Doughty, 2011). De cette manière, le contexte d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais de chaque cercle possède ses propres caractéristiques.

Il y a plus de 10 ans, le nombre des locuteurs non natifs de l'anglais avait déjà dépassé celui des locuteurs natifs anglophones par la proportion de 3/1 (Crystal, 2003). Cela veut dire que le nombre des locuteurs d'anglais dans le CE et le CEE a largement dépassé celui dans le CI (Chen, 2011). Ce fait révèle aussi par la même occasion que certains pays manifestent une attention particulière à l'anglais ou, au contraire, un effort de résistance à cette langue. Nous essaierons maintenant d'expliquer ce fait en prenant pour exemple les phénomènes particuliers existant au Québec et en Chine.

1.1. Le contexte du Québec

Les dix provinces du Canada ont chacune leur propre politique éducative et linguistique selon l'acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 (Gouvernement du Canada, 2015). Cette autonomie en éducation de chaque province diversifie la situation de la formation des enseignants et rend plus difficile une compréhension unifiée de cette dernière (Van Nuland, 2011 ; Morales Perlaza et Tardif, 2019). Il est donc nécessaire de documenter au maximum la tradition historique et socioculturelle de la formation des enseignants (Morales Perlaza et Tardif, 2019) dans chaque province pour comprendre leurs caractéristiques spécifiques. Quant à la politique linguistique, *de jure*, le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue (anglais et français), et

le Québec est officiellement unilingue francophone. Les huit autres provinces² de ce pays officiellement bilingue, *de jure* ou *de facto*, sont toutes unilingues anglophones (Leclerc, 2019a). Au Québec, l'anglais est traité comme une LS. Il est enseigné à ce titre dans les écoles québécoises du 1^{er} cycle du primaire jusqu'à la fin du CÉGEP (Collège d'enseignement général et professionnel).

En fait, il existe toujours un débat concernant le statut officiel ou non officiel de la langue anglaise au Québec (Grondin, 2018a, 2018b). Bien que le Québec se situe dans le CE étant donné la reconnaissance de l'anglais comme LS, la situation réelle de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais nous semble plus relever du CEE. En fait, la place accordée à l'anglais diffère d'une région à l'autre au sein du Québec, ce qui est le cas pour Montréal où la présence de l'anglais est plus abondante (Statistique Canada, 2017). Comme l'expliquent Lightbown et Spada (1994), la majorité des anglophones du Québec résident à Montréal ou à proximité. Même si la majorité des élèves québécois étudient l'ALS à l'école, dans certains cas, l'anglais est pratiquement une LE pour eux, car il ne constitue pas une langue fréquemment rencontrée dans la communauté québécoise (*Ibid.*). À cet égard, l'anglais est réellement traité comme LE dans la plupart des régions québécoises. En plus, selon Statistique Canada, la situation de l'utilisation des deux langues en vue de soutenir une conversation quotidienne révèle aussi la prédominance du

² Le Canada compte dix provinces et trois territoires. Le Nunavut qui est l'un de ces territoires a quatre langues officielles : l'inuktitut, l'inuinnaqtun, l'anglais et le français.

français dans la communauté québécoise. Le tableau 1 montre l'évolution de la situation de 2011 et de 2016.

Tableau 1. Capacité de soutenir une conversation en anglais ou en français, Québec, Canada

| Capacité de soutenir une conversation en anglais ou en français | 2011 | 2016 | Tendance |
|---|-------|-------|----------|
| Connaissance de l'anglais | 47.2% | 49.1% | ↑ |
| Connaissance du français | 94.4% | 94.5% | ↑ |
| Anglais seulement | 4.7% | 4.6% | ↓ |
| Français seulement | 51.8% | 50.0% | ↓ |
| Anglais et français | 42.6% | 44.5% | ↑ |
| Ni anglais ni français | 1.0% | 0.9% | ↓ |

Source. Statistique Canada, 2017.

Selon ce tableau, nous pouvons voir que le nombre des personnes bilingues et le nombre des personnes qui parlent anglais à un niveau quelconque ont augmenté depuis 2011. Néanmoins, le pourcentage représentant la population de langue anglophone (la LM en pourcentage de la population totale) au Québec a diminué de plus de moitié de 1901 à 2016, passant de 17,4 % à 8,1 % de la population du Québec (Statistique Canada, 2018).

En tant que première loi linguistique du Québec, la « Loi 63 (Loi pour promouvoir la langue française au Québec) » fut adoptée en 1969 et concerne trois domaines en particulier : la langue d'enseignement, la qualité du français au Québec et la langue de travail. L'article 1 énonce que les écoles anglaises seraient ainsi obligées d'assurer « une connaissance d'usage de la langue française aux enfants à qui l'enseignement est donné en langue anglaise » (Leclerc, 2020, n.p.). En 1974, la « Loi 22 (Loi sur la langue officielle) » a proclamé le statut officiel de la langue française. En 1977, la « Loi 101 (la Charte de la langue française) » a déterminé les détails de l'enseignement linguistique au Québec (Polzin-Haumann et Schweickard, 2015). À quelques exceptions près,

« les enfants doivent fréquenter l'école francophone jusqu'au terme de leurs études secondaires dans le réseau de l'enseignement public ou dans le réseau de l'enseignement privé subventionné » (Gouvernement du Québec, 2019a, n.p.).

Dans le souci de protéger la langue française et de renforcer l'identité et la fierté du peuple québécois à l'égard de la culture territoriale, ces mesures politiques ont aussi pour objectif de réduire l'infiltration progressive de la langue anglaise. En fait, au Québec, les politiques visent à faire en sorte que les principaux défis de l'apprentissage de l'ALS dans le système éducatif québécois soient relevés tout en maintenant la priorité du français (Anstett, Sauvain, Jacob, Viel et Lamari, 2014). Néanmoins, il existe dans la communauté québécoise de vifs débats concernant « le niveau et les moyens d'apprentissage de l'ALS souhaitables pour les élèves » (*Ibid.*, p. 5). Certains critiquent et mettent en question le choix de valoriser les programmes d'enseignement intensif de l'ALS et le choix de rendre cet apprentissage obligatoire dès le début de la scolarité (*Ibid.*).

La recherche de Winer (2007) a montré que des enseignants d'ALS rencontraient de multiples dilemmes. Elle a identifié de nombreuses préoccupations relatives à l'enseignement de l'ALS au Québec (Montréal), par exemple, la faible maîtrise de la langue (anglais et français) par des étudiants-enseignants (futurs enseignants), les attitudes ambivalentes ou hostiles des élèves et des enseignants dans les écoles envers l'anglais, la non-utilisation de l'anglais dans la classe d'ALS, et la faible motivation des étudiants à l'égard de l'apprentissage de l'ALS (*Ibid.*).

En même temps, la demande pour l'apprentissage de l'anglais s'accroît. Selon le rapport du Centre de recherche et d'expertise en évaluation de l'École nationale d'administration publique

du Québec (CREXE-ERAP), « plusieurs soutiennent l'importance de maîtriser la langue anglaise pour répondre notamment aux exigences du marché du travail et du phénomène croissant de mondialisation » (Anstett et al., 2014, p. 5). La maîtrise de l'ALS chez les enfants et la demande d'un apprentissage plus efficace de l'ALS proviennent des parents d'élèves du primaire et du secondaire,

en raison de leur propre difficulté à maîtriser l'ALS et des obstacles rencontrés dans leur carrière à cet égard : les parents disent qu'ils sont obligés de retourner aux études parce qu'ils ne parlent pas anglais et ne veulent pas que ça arrive à leur enfant (*Ibid.*, p. 65).

Bref, l'anglais est utilisé comme outil de développement cognitif et moyen d'interaction avec son entourage dans la société québécoise (Gouvernement du Québec, 2014 ; MEQ³, 2006) et

³ En 1964, l'Assemblée législative (dénommée aujourd'hui Assemblée nationale du Québec) décrétait la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

Du 18 février 2005 au 25 février 2015, le ministère de l'Éducation est désigné sous le nom de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Maintenant, constitué en 2016, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) est en grande partie issu du MEQ fondé en 1964. Géré par le gouvernement du Québec, il était une année auparavant connu sous l'intitulé de ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), ministère qui était alors issu d'une réorganisation ministérielle : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et

l'apprentissage de l'ALS au Québec est étroitement lié à la mise en œuvre de ces politiques linguistiques en matière d'éducation (Fallon et Rublik, 2012). Le nombre de cours d'ALS dans le PFIE québécois est quand même significatif. La réussite de l'ALS est essentielle pour l'obtention du D.E.S.⁴ (Diplôme d'études secondaires), et même du D.E.C.⁵ (Diplôme d'études collégiales) général ou technique. Dans tous les programmes de D.E.C. général ou technique, les cours d'ALS sont obligatoires pour les francophones, mais ces cours peuvent être remplacés par des cours de français langue seconde selon le niveau de cégépiens évalué par un test de classement dans les collèges anglophones (Savard, 2019).

1.2. Le contexte de la Chine

En Chine, l'anglais est officiellement considéré comme une LE. Pourtant, l'anglais est traité de plus en plus comme une LS (Leclerc, 2019b ; Cai, 2019) par les Chinois surtout ceux issus de l'élite et des classes aisées, ce qui est le cas à Shanghai par exemple. En fait, en conséquence de l'infiltration de la culture anglaise, le recours à cette langue a augmenté considérablement dans de nombreuses situations de communication. Par exemple, de plus en plus d'étudiants suivent des activités d'apprentissage à option en anglais et lisent la littérature

ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) (Information consultée et tirée le 19 janvier 2021 du Site Web de Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Ministère_de_l'Éducation,_de_l'Enseignement_supérieur).

⁴ DES : un diplôme offert après cinq années d'études secondaires au Québec

⁵ DEC : un diplôme offert dans les cégeps au Québec

professionnelle originale en anglais, alors que les enseignants et les étudiants sont beaucoup encouragés à publier des articles dans des revues professionnelles internationales (Cai, 2019). Nous pouvons dire que l'environnement et l'objectif de l'apprentissage de l'anglais sont en train de connaître un changement important du fait que toute la société chinoise attache de l'importance à l'acquisition de cette langue (*Ibid.* ; Ma et Li, 2019).

Une série de statistiques reflète aussi l'importance de l'apprentissage de l'anglais. La première chose à noter est le grand nombre d'écoles d'anglais en Chine. Selon le quotidien China Daily (2010, cité dans Leclerc, 2019b), il existe plus de 30 000 écoles d'anglais en Chine. Le choix d'inscrire des enfants dans une école maternelle bilingue semble demeurer une priorité pour la majorité des jeunes parents ou des familles riches (China Daily, 2012, cité dans Lin, 2014.). Plus de quatre milliards de dollars sont dépensés annuellement pour des cours privés de formation en anglais (Leclerc, 2019b). Au total, presque un quart des Chinois (plus de 300 millions de personnes) apprennent l'anglais (Seargeant, 2012 ; Lin, 2014 ; Cai, 2019) et ce nombre équivaut approximativement au nombre total des locuteurs d'anglais dans le monde entier (Seargeant, 2012). Selon Lin et Block (2011), la plupart des enseignants et des étudiants pensent que la raison de la généralisation de l'apprentissage de l'anglais en Chine tient à l'influence puissante de cette langue. Par exemple, plus de 70 % d'enseignants et d'étudiants interrogés pensent que l'anglais est plus international et global que les autres langues (*Ibid.*, p. 395).

La raison pour laquelle les Chinois apprennent l'anglais provient des multiples effets provoqués par l'économie, la culture, la pression sociale, la pression familiale, etc. Cependant, la pression familiale et la pression sociale proviennent des exigences relatives à l'apprentissage de

l'anglais par les enfants dans la politique d'éducation. Selon le document officiel « 义务教育英语课程标准 [Normes et standard du programme d'anglais pour l'enseignement obligatoire] (2011) », l'ALE doit être enseigné à partir de la 3^e année du primaire (Plus de détail, voir l'*Annexe A. Système scolaire au Québec et en Chine*). Il constitue l'un des programmes obligatoires les plus importants dans l'enseignement du primaire et du secondaire. De plus, il constitue une matière obligatoire sujette à des examens nationaux importants dans la vie scolaire des élèves depuis l'enseignement élémentaire, tel que l'examen « Gaokao⁶ » qui est considéré comme l'indice primordial de la qualité de l'éducation au cours des dernières décennies (Zhao, 2010, cité dans Lin, 2014). Dans l'enseignement supérieur, l'enseignement des autres matières est influencé par l'importance accordée à l'anglais par les étudiants, et cela se reflète particulièrement dans « le temps qu'ils accordent pour étudier et réviser cette matière » (Chen, 2008, p. 5). L'incidence de l'importance accordée à l'anglais au premier cycle universitaire est la plus élevée (Lei, 2017). Plus encore, les centres de formation de l'anglais sont très fréquentés. Bien qu'il soit possible de dire, dans un cadre politique, que l'anglais est une LE en Chine, il faut toutefois noter que socialement, dans une certaine mesure, cette langue est en évolution progressive vers une LS.

En examinant deux contextes différents d'apprentissage et d'enseignement de l'anglais, nous avons remarqué qu'il y a des similitudes dans l'attention accordée à cette langue dans les deux lieux. Ce constat soulève ainsi une question pertinente : celle des défis à relever dans la

⁶ « Gaokao » est l'examen du niveau supérieur de l'enseignement secondaire, aussi appelé l'examen national d'admission aux établissements postsecondaires ou le concours national d'entrée à l'université.

formation initiale des enseignants de l'anglais étant donné la demande politique et sociale relative à l'apprentissage de l'ALS ou de l'ALE au Québec et en Chine. Comment les futurs enseignants d'ALS ou d'ALE au Québec et en Chine sont-ils formés sous l'influence de leurs propres contextes d'enseignement?

2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE

2.1. Les enjeux de la formation des enseignants de langues secondes ou étrangères

Depuis le milieu et la fin des années quatre-vingt, la communauté internationale des langues a remarqué que la formation et le développement des enseignants de LS sont essentiels pour résoudre le problème dans l'enseignement de LS (Richards, 1998 ; Freeman, 2001). Par rapport à la situation du développement global de la recherche sur la formation des enseignants en général, la recherche sur la formation des enseignants de LS ou LE a commencé plus tard (Nunan et Richards, 1990 ; Tsui, 2003 ; Peng, Zhu et Zhong, 2008). Ce n'est qu'en 1990 que Richards et Nunan ont publié le premier livre discutant systématiquement de la formation des enseignants de LS, ce qui a mené à une production progressive des résultats de recherche fructueux dans le domaine de la formation des enseignants de LS ou LE (Wallace, 1991 ; Freeman et Johnson, 1998 ; Richards, 1998 ; Richards et Farrell, 2005 ; Mann, 2005 ; Peng et al., 2008 ; Richards, 2008, 2010 ; Johnson, 2009b ; Wright, 2010 ; Causa, 2012 ; Roberts, 2016 ; Bell, 2010).

À l'heure actuelle, les méthodes, approches et processus de formation des connaissances et compétences professionnelles de futurs enseignants de LS ou de LE ont été largement discutés et

étudiés, afin de répondre aux besoins sociaux de l'enseignement des langues et aux besoins du développement des établissements scolaires (Wallace, 1991 ; Day, 1993 ; Breshears, 2004 ; MacPherson, Kouritzin et Kim, 2005 ; Martínez Agudo, 2014 ; Roberts, 2016 ; Pawan, Fan et Miao, 2017 ; Freeman, 2020). Johnson (2006) indique un fait non négligeable concernant les enseignants de LS : leurs expériences, leur compréhension des activités réalisées et même leur environnement de travail auront inévitablement des effets sur leurs actions futures. Les enseignants de langues étant des sujets capables de penser, leur développement professionnel reflète le processus de coordination entre les facteurs individuels et l'environnement social. Selon Galisson (1995), le rôle que la formation des enseignants a joué dans la didactique des langues et des cultures devient de plus en plus crucial et central. Castellotti (2001) a partagé et a développé l'énoncé de Robert Galisson (Galisson, 1995 ; Galisson et Puren, 1999) que la formation a pour rôle de guider les enseignants de langues dans leurs jugements et leurs actions, tout en leur laissant l'autonomie, leur permettant d'analyser les situations complexes dans l'enseignement.

Dans les faits, en raison des enjeux existants dans le système de formation initiale, des objectifs de formation ainsi que des programmes et des approches pédagogiques, tous les diplômés en enseignement de langues ne seront pas des enseignants professionnels qualifiés (Cheng et Sun, 2010 ; Birjandi et Hesari, 2010). Les enseignants de langues doivent non seulement fournir à leurs apprenants des matériaux potentiellement attrayants (Tomlinson, 2010), mais aussi devenir une sorte de « conseiller et un organisateur » des apprentissages, plutôt qu'un simple détenteur ou un diffuseur de savoir (Valenzuela, 2010). Dans ce cas-ci, ce n'est pas facile pour les futurs enseignants de langues d'acquérir toutes les compétences nécessaires — surtout celles concernant

quoi enseigner et comment enseigner, au cours de la période initiale critique d'apprentissage professionnel.

Les étudiants-enseignants d'anglais doivent développer de façon générale deux compétences distinctes mais complémentaires durant la formation initiale : l'une consiste à apprendre à maîtriser l'anglais, l'autre est d'apprendre à enseigner l'anglais. La maîtrise de l'utilisation de LM dans l'enseignement et la maîtrise de la langue à enseigner sont l'un des enjeux principaux de la formation des enseignants de langues (Andrews, 1999 ; Liu et Zhu, 2015 ; Derivry-Plard, 2011 ; Di Santo et Sadooghi-Alvandi, 2016). En analysant le contenu des entretiens avec plusieurs enseignants, Castellotti (2001) explique que de nombreux enseignants mettent en question le rôle de la LM des élèves au cours de l'enseignement des autres langues. Comme la pluralité linguistique est de plus en plus accueillie dans la vie sociale, le Conseil de l'Europe souligne en 2000, dans les orientations en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, la nécessité de valoriser la dimension multilingue et multiculturelle dans l'apprentissage des langues (Conseil de l'Europe, 2000).

Il convient de soulever l'enjeu concernant le fossé entre la formation initiale et la situation réelle de l'enseignement de l'anglais (Farrell, 2012 ; Hutchinson, 2013). Faute d'opportunités d'expériences pratiques, les stagiaires manquent de réflexion et d'analyse sur les problèmes rencontrés dans l'enseignement, ce qui affectera directement leur développement professionnel qui en est à son stade embryonnaire (Liou, 2001 ; Cheng et Sun, 2010 ; Mann et Walsh, 2017). Ils devraient apprendre à s'adapter non seulement à la pression venue des contextes politique et social de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais, mais aussi à divers contextes possibles

d'enseignement de cette langue (Río, 2014). De plus, avec le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), la compétence de la maîtrise des TIC fait partie intégrante des compétences professionnelles des enseignants de LS ou LE (Narcy-Combes, 2005 ; Knoerr, 2005 ; Peters, 2006 ; Bourdet, 2010 ; Longuet et Springer, 2012).

De ce fait, un des éléments clés dans la formation des enseignants de langues est qu'un PFIE devrait fournir aux futurs enseignants des possibilités variées et durables de pratique et de réflexion sur la pratique lorsqu'ils apprennent les savoirs professionnels (Wallace, 1991 ; Lee, 2007 ; Johnson, 2009a ; Mann et Walsh, 2017 ; Lee, 2017). En tenant compte de ces réalités dans la formation, la réforme de la structure du curriculum du PFIE vise actuellement à chercher un équilibre entre différents contenus de formation comme la formation linguistique, la formation générale ainsi que les stages.

Tout bien considéré, il est nécessaire de repenser et de reconstruire les savoirs et les pratiques de formation des enseignants de langues afin de faire face aux changements dans la compréhension de la nature de cette formation (Richards, 2008) dans la nouvelle ère de la recherche sur la formation des enseignants de LS. En plus de cette motivation *interne*, il est aussi nécessaire de reconnaître la motivation *externe* influencée par la demande croissante d'enseignants de langues professionnels à l'échelle mondiale (*Ibid.*). De ce fait, la formation initiale des enseignants d'anglais et le PFIE de l'anglais devraient être mis à jour et donner aux étudiants-enseignants plus d'opportunités à acquérir les compétences nécessaires, et ce conformément à la tendance du plurilinguisme, du pluriculturalisme (Conseil de l'Europe, 2000) et de l'ère numérique (OCDE, 2019b).

2.2. La formation initiale des enseignants d'ALS au Québec

Au Québec, c'est le MEES qui définit les orientations générales, les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus par rapport à la formation initiale des enseignants, à la valorisation de la profession enseignante et aux orientations liées à la formation continue du personnel scolaire (MEQ, 2001). Selon les orientations définies par les autorités politiques, les universités conçoivent les programmes de formation de futurs enseignants et enseignantes. Ces programmes doivent être agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) qui est autonome et indépendant mais relève du ministre. Créé en 1992 et composé de neuf membres provenant de différents ordres d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2019b), le CAPFE se charge du travail concernant l'analyse et l'évaluation des PFE. Dans le cadre de sa mission, le CAPFE a) examine et agréé les PFE, b) recommande au ministre les PFE aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner et c) donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire (*Ibid.*).

Depuis la réforme de 1994, le règlement sur les autorisations d'enseigner a été modifié. Actuellement, les différentes autorisations d'enseigner consistent en

- a) le brevet d'enseignement et b) le permis d'enseigner, qui sont délivrés aux personnes qui ont terminé une formation à l'enseignement, que ce soit au Québec ou ailleurs ; c) l'autorisation provisoire d'enseigner, qui est délivrée à une personne qui étudie encore en enseignement au Québec, soit au baccalauréat ou à la maîtrise en enseignement ; d) la licence d'enseignement, qui est délivrée à une personne qui

étudie encore en enseignement en formation professionnelle au Québec et qui a réussi au moins 90 des 120 crédits du baccalauréat en formation professionnelle.

(Gouvernement du Québec, 2019c)

Par conséquent, l'élaboration du PFE constitue la première étape essentielle dans le succès de la formation des enseignants, puisque seuls les programmes agréés donnent accès à l'autorisation légale d'enseigner au Québec.

Les étudiants universitaires inscrits dans un programme de premier cycle en formation initiale à l'enseignement de l'ALS, ayant déjà treize années d'instruction obligatoire, seront diplômés après quatre années d'études supérieures. Pour l'instant, afin de répondre aux besoins d'apprentissage de l'ALS, huit universités québécoises sont agréées, comme présentées dans le tableau 2, pour organiser le PFIE de l'ALS et former des enseignants au primaire et au secondaire, ainsi qu'auprès des adultes. Dans le champ des langues, la capacité à enseigner aux élèves du primaire et du secondaire est considérée comme une partie principale dans le programme de formation des enseignants (MEQ, 2001).

Tableau 2. Programme agréé de formation à l'enseignement de l'ALS au Québec

| Université | Programme | Domaine d'apprentissage / Discipline scolaire |
|--|---|---|
| Université Concordia | Baccalauréat en enseignement des langues secondes | Anglais, langue seconde |
| Université de Sherbrooke | Baccalauréat en enseignement des langues secondes | Anglais, langue seconde |
| Université du Québec à Chicoutimi | Baccalauréat en enseignement des langues secondes et tierce | Anglais, langue seconde et espagnol |
| Université du Québec à Montréal | Baccalauréat en enseignement des langues secondes | Anglais, langue seconde |

| | | |
|--|---|-------------------------------------|
| Université du Québec à Trois-Rivières | Baccalauréat en enseignement des langues secondes et tierce | Anglais, langue seconde et espagnol |
| Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue | Baccalauréat en enseignement des langues secondes | Anglais, langue seconde |
| Université Laval | Baccalauréat en enseignement des langues secondes | Anglais, langue seconde |
| Université McGill | Baccalauréat en enseignement des langues secondes | Anglais, langue seconde |

Source. MEES, <http://www1.education.gouv.qc.ca/capfe/>, mise à jour : 6 janvier 2020.

Certaines institutions québécoises exigent que les candidats réussissent un examen/test de langue d'entrée et atteignent un certain niveau selon les exigences d'admission. Par exemple, selon les exigences d'admission de l'Université Laval (ULaval), les candidats titulaires d'un DEC d'un collège anglophone ou francophone doivent « réussir le test de classement standardisé TOEFL ITP avec un résultat d'au moins 550 sur 677. Ce test mesure la maîtrise des compétences de compréhension écrite et orale en anglais universitaire » (ULaval, 2020, n.p.). Il y a une exemption possible au test d'admission d'anglais « pour tout candidat ayant fait ses études au primaire et au secondaire dans une école de langue anglaise, ayant terminé un DEC dans un collège anglophone ou ayant suivi une année d'études dans une université de langue anglaise » (*Ibid.*). À l'Université de Sherbrooke (UdS), au lieu de passer un test d'anglais avant l'admission du programme, les étudiantes et étudiants doivent faire la preuve de la maîtrise de la langue enseignée par la réussite du *Test of English for Language Teachers* (TELT) (UdS, s.d.).

De plus, étant donné que le français est la langue d'enseignement dans tous les établissements d'enseignement francophones du Québec, les futurs enseignants doivent aussi réussir le *Test de certification en français écrit pour l'enseignement* (TECFÉE) pour obtenir le brevet d'enseignement. Afin de réussir ce test, les étudiants inscrits dans le PFIE de l'ALS sont tenus de démontrer leurs compétences en français à travers certains tests de langue selon chaque

université, par exemple le test d'évaluation de la qualité du français écrit à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et le *Test de français Laval-Montréal* (TFLM) à l'ULaval. Les étudiants non francophones doivent aussi atteindre le niveau exigé du français selon les exigences d'admission de chaque université avant l'entrée dans le programme.

2.3. La formation initiale des enseignants d'ALE en Chine

La Chine présente un contexte complexe pour ce qui concerne la formation des enseignants. À partir de 1978, la formation des enseignants a principalement connu quatre périodes de développement, comme présentées dans le tableau 3. Depuis la fin des années 1990, 师范教育⁷ [Éducation normale] commence à apparaître la tendance de l'universitarisation de la formation des enseignants. À partir de 2001, la popularisation progressive du concept d'« éducation des enseignants » a favorisé le renouvellement du concept original d' « éducation normale », de sorte

⁷ En Chine, le nom officiel en anglais des universités où l'on forme des enseignants est *normal university*, mais ce mot *normal* ne dérive pas directement de l'anglais, mais du nom français de l'École Normale supérieure de Paris. Au Canada, les *normal schools* (*écoles normales*) sont établies à la fin des années 1800 et au début des années 1900 pour normaliser le contenu et les méthodes d'enseignement afin d'assurer la qualité (Raptis, 2017). L'adjectif *normal* en chinois, soit 师范, vient aussi de l'ancien adage chinois « 学高为师, 身正为范 » en plus de montrer le même objectif que la construction des *normal schools* au Canada, qui veut dire que l'enseignant est la norme et le modèle des élèves. Jusqu'à maintenant, on continue à porter cette expression 师范 en Chine. Dans cette recherche, les étudiants normaux et les diplômés normaux sont les étudiants de l'université normale ou de l'école normale supérieure.

que l'universitarisation de la formation des enseignants devenait donc prioritaire dans la réforme de l'éducation (Qu et Yu, 2018).

Tableau 3. Développement de la formation des enseignants en Chine à partir de 1978

| Période de développement | Caractéristique de développement de l'éducation des enseignants |
|--|---|
| <i>De 1978 à 1984</i> | La période de rétablissement complet du système d'éducation normale |
| <i>De 1985 à 1995</i> | La période de développement rapide du nombre et de l'ampleur des programmes de formation initiale des enseignants et des enseignants en service |
| <i>De 1996 à 2005</i> | La période exploratoire des progrès constants dans la réforme de l'éducation normale. (Par exemple, la réforme et l'innovation sur le système de l'éducation normale, sur la structure du programme et le contenu pédagogique, sur les règlements sur la qualification des enseignants et sur la professionnalisation des enseignants.) |
| <i>À partir de 2006 jusqu'à maintenant</i> | La période d'innovation de la relation étroite entre l'éducation de base ⁸ et l'éducation des enseignants |

Source. Qu et Yu, 2018.

Rattaché au ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine (MERPC), le Département des affaires des enseignants élabore les politiques et les réglementations sur la formation des enseignants ainsi que les normes de qualification des enseignants. Ce département oriente la mise en œuvre du système de qualification des enseignants et les travaux de la gestion

⁸ Pour le moment, *de facto*, l'éducation de base en Chine se réfère à tous les ordres d'enseignement avant le deuxième cycle du secondaire (y compris le premier cycle du secondaire). Au sens étroit, elle fait référence à l'enseignement obligatoire d'une durée de neuf années, à partir de 6 ans. Au sens large, elle devrait également inclure le tutorat à domicile et l'éducation à la connaissance de la vie sociale. (Information consultée le 14 mai 2020 à l'adresse : <https://baike.baidu.com/item/基础教育/72466?fr=aladdin>)

et de l'éducation des enseignants. Se basant sur le document officiel « 普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行) [Mesures de mise en œuvre de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement dans les établissements généraux d'enseignement supérieur (provisoire)] » publié le 26 octobre 2017 par le MERPC, le bureau général du MERPC a annoncé en janvier 2018 la création du « 普通高等学校师范类专业认证专家委员会 [Comité d'experts d'agrément des programmes de formation à l'enseignement dans les établissements généraux d'enseignement supérieur] ». Ce comité est responsable de la planification, de la consultation, de l'orientation, de la validation et d'autres travaux de certification des PFIE. Plus précisément, leurs principales tâches sont : a) de fournir des conseils et des suggestions sur la planification du développement et la construction du système de l'agrément des programmes, etc. ; b) d'entreprendre la détermination de la qualification des organismes d'évaluation de l'enseignement dans tout le pays qui sont destinés à assumer le travail de l'agrément des programmes ; c) d'examiner et d'approuver le résultat de l'agrément ; d) de recevoir des plaintes d'objections aux résultats de l'agrément ; et e) d'orienter et inspecter le travail d'agrément, etc. (MERPC, 2018a). Cette mesure a pour but de promouvoir la construction du système de garantie de la qualité de la formation et d'améliorer la qualité de formations initiales des enseignants.

Par rapport au Québec, bien que ce travail d'agrément des PFIE soit encore à ses premiers pas, la vitesse de cette réforme et ses réalisations méritent d'être reconnues. En août 2019, le bureau général du MERPC a annoncé une liste des programmes agréés de formation à l'enseignement et la durée de validité de cet agrément est de six ans. Les établissements d'enseignement supérieur concernés doivent attacher une grande importance aux travaux de

remaniement conformément aux exigences du rapport d'agrément et soumettre un rapport d'amélioration d'ici juillet 2020. Les institutions d'évaluation de l'éducation examineront ce rapport pour déterminer la validité du résultat d'agrément. Les établissements d'enseignement supérieur concernés doivent également faire un bon travail dans la qualification des enseignants en fonction de la mise en œuvre des dispositions d'agrément. En outre, ils doivent jouer pleinement leur rôle de démonstration et ainsi accroître le soutien aux écoles normales supérieures et aux universités normales⁹ ainsi qu'aux PFIE (MERPC, 2019).

Le système de préparation des enseignants en Chine a subi de grands changements depuis 2015. Tout le monde aura le droit d'enseigner à l'école sous la condition de passer l'Examen du certificat de qualification des enseignants¹⁰. Cet examen se compose de deux parties. Comme

⁹ La différence entre les universités et les écoles supérieures réside principalement dans leur nombre d'étudiants. L'université fait référence à l'inscription à temps plein de plus de 8 000 étudiants, et le nombre d'étudiants de troisième cycle ne représente pas moins de 5% du nombre total d'étudiants à temps plein. L'école supérieure, quant à elle, devrait avoir plus de 5 000 étudiants à temps plein. De plus, les disciplines et les spécialités, le personnel enseignant, les niveaux d'enseignement et de recherche scientifique constituent également des critères d'évaluation. Nous n'expliquerons pas cela plus en détail dans ce mémoire. (Information consultée le 20 avril 2020 sur le site Web de MERPC : <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s181/201006/88612.html>)

¹⁰ Selon les stipulations claires de la « 中华人民共和国教育法 (Loi sur l'éducation de la République populaire de Chine) » et de la « 中华人民共和国教师法 (Loi sur les enseignants de la République populaire de Chine) », les

montré dans le tableau 4, la première partie concerne des matières d'épreuve écrite de chaque ordre d'enseignement.

Tableau 4. Matières d'épreuve écrite de chaque ordre d'enseignement

| <i>Ordre d'enseignement</i> | <i>Matières d'épreuve écrite</i> |
|--|--|
| Maternelle | Qualité générale ¹¹ ; Connaissances et compétences en matière de soins de santé et d'éducation |
| École primaire | Qualité générale ; Connaissances et compétences pédagogiques et didactiques |
| École secondaire du premier cycle (collège) ; Lycée ; École professionnelle secondaire (pour des cours de connaissances générales) | Qualité générale ; Connaissances et compétences pédagogiques ; Connaissances disciplinaires et compétences didactiques |
| École professionnelle secondaire (pour des cours spécialisés) ; École professionnelle secondaire (pour des cours d'instruction de stage) | Qualité générale ; Connaissances et compétences pédagogiques |

La deuxième partie de l'examen a trait à la présentation d'une leçon. Un candidat doit présenter une leçon en la choisissant dans le matériel d'enseignement local actuel, en adéquation

enseignants qui travaillent dans tous les établissements scolaires et les organisations éducatives doivent posséder les qualifications correspondantes des enseignants. Cela signifie que l'acquisition du certificat des enseignants en passant l'examen de qualification des enseignants est la prémisse dans le champ d'enseignement. (Information consultée le 10 mars 2019 sur le site Web de MERPC : http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1316.html et http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/tnull_1314.html)

¹¹ La qualité générale se compose de cinq aspects : 1) trois conceptions sur la philosophie professionnelle (conception de l'éducation, conception des élèves et conception des enseignants) ; 2) lois et règlements liés à l'éducation ; 3) éthique professionnelle des enseignants ; 4) bagage culturelle des enseignants et 5) compétences de base (compréhension écrite, capacité de pensée logique, capacité de traitement de l'information et capacité d'écriture).

avec l'ordre d'enseignement dans lequel il souhaite enseigner et à sa spécialité inscrite dans l'examen.

Cela veut dire que, d'un côté, les diplômés non normaux à tous les niveaux d'établissements d'enseignement qui présentent une demande de qualification d'enseignant sont déployés par le ministère provincial de l'Éducation pour suivre les cours d'éducation et de psychologie. Ils doivent réussir l'examen organisé uniformément par le département provincial de l'éducation. Les diplômés normaux sont exemptés des examens d'éducation et de psychologie. D'un autre côté, les diplômés non normaux à tous les niveaux d'établissements d'enseignement doivent aussi participer à la présentation d'une leçon organisée par l'agence de qualification des enseignants (la présentation est divisée en entretien et présentation d'enseignement d'essai). Les diplômés normaux peuvent être exemptés d'entretien ou d'enseignement d'essai s'ils peuvent fournir une preuve d'expérience d'enseignement de 3 mois ou plus. En plus des deux considérations, le niveau de Putonghua (mandarin) de futurs enseignants doit atteindre le niveau 2B ou plus élevé selon la « Norme du test de compétence en Putonghua » promulgué par le Commission national des affaires linguistiques.

Avant la réforme du système de certificat de qualification des enseignants, les écoles normales supérieures et universités normales et leurs diplômés pouvaient être certifiés en soumettant des documents nécessaires pour éviter cet examen. Après que cette réforme fut mise en pratique, on ne distingue plus les étudiants normaux des étudiants non normaux, car quiconque veut devenir enseignant doit participer à cet examen unifié national avant de demander le brevet d'enseignement. Cela permet en fait aux gens venus de n'importe quel domaine d'avoir plus de

chances de devenir des enseignants. En d'autres termes, il est possible de passer l'examen sans avoir suivi une formation à l'enseignement en études supérieures. Les gens peuvent même apprendre les matières du contenu de l'examen en étudiant indépendamment ou en suivant des cours privés organisés par des centres de formation au lieu de suivre la formation en milieux scolaires. D'après les instructions officielles du MERPC, cela a pour but d'encourager les établissements d'enseignement supérieur à améliorer la qualité de leur personnel enseignant et à attirer plus de talents pour enseigner.

En fait, les étudiants normaux concernés par cette politique sont principalement des étudiants normaux appelés « Zifei », ce qui veut dire qu'ils sont comme des étudiants ordinaires qui ne bénéficient d'aucune politique préférentielle. Ils doivent payer la scolarité par eux-mêmes et chercher le travail par eux-mêmes. Autrement dit, la seule différence entre les étudiants normaux « Zifei » et les étudiants ordinaires est qu'ils suivent une orientation en enseignement. En outre, il existe des étudiants normaux « Mianfei », également appelés des étudiants normaux « Gongfei ». La politique concernant les étudiants normaux « Mianfei » a été mise en vigueur en 2007. L'objectif est de promouvoir l'équité éducative en Chine, en particulier dans les régions du centre et de l'ouest. Les frais de scolarité et de subsistance de ce genre d'étudiants sont à la charge des finances de l'État. Ils ne paient aucuns frais de scolarité pendant leurs études et, une fois leur diplôme obtenu, ils enseigneront pendant 10 ans sur leur lieu de naissance conformément à l'accord tripartite signé avant l'admission de l'université. En mars 2018, le « Plan d'action pour la revitalisation de la formation des enseignants (de 2018 à 2022) » proposait d'améliorer et de perfectionner la politique de gratuité de l'éducation pour les étudiants normaux (MERPC, 2018b).

Cette politique a renommé les étudiants normaux « Mianfei » en « Gongfei » et la durée du service obligatoire d'enseignement de ces étudiants a été ajustée à six ans.

Les universités normales mettant en place cette politique d' « étudiants normaux Gongfei » sont les six universités clés relevant directement du MERPC, à savoir l'Université normale de Beijing (UNB), l'Université normale de l'Est de la Chine (UNEC), l'Université normale du Centre de la Chine (UNCC), l'Université du Sud-Ouest (USO), l'Université normale du Nord-Est (UNNE) et l'Université normale du Shaanxi. Les six universités normales sont situées à Beijing, Shanghai, Wuhan, Chongqing, Changchun et Xi'an. Elles représentent le plus haut niveau d'universités déployées dans le nord, l'est, le centre, le sud-ouest, le nord-est et le nord-ouest de la Chine.

Actuellement, plus de 140 écoles normales supérieures et universités normales en Chine, et certaines non-normales supérieures offrent également des PFIE. En plus, des programmes de spécialisation en anglais sont offerts dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur chinois, y compris le PFIE de l'anglais et d'autres programmes comme celui en études littéraires anglaises, celui en anglais des affaires et celui en traduction simultanée du chinois-anglais, dans le but de répondre aux besoins de la société. En mars 2018, le « 中国大学及学科专业评价报告

2018-2019 [Rapport d'évaluation des universités et ses disciplines et programmes en Chine¹²] » a été officiellement publié et il évalue de manière exhaustive, systématique et objective la force et le niveau d'éducation de 2621 universités en Chine continentale. L'évaluation concerne 12 disciplines, 92 spécialités et 487 programmes¹³. Selon ce rapport, il y a 744 universités qui offrent le programme de spécialisation en anglais et 259 universités le programme en anglais des affaires.

Dans un tel contexte, en tant qu'établissement principal de la formation des enseignants de différentes disciplines, la mission des écoles normales supérieures et des universités normales a pris une nouvelle signification, ce qui implique une tendance à la pluridisciplinarité et à l'universitarisation (Zhang, 2012 ; Hu, 2014 ; Yan et Li, 2018). Les faits ont montré que cette tendance a conduit, dans une certaine mesure, à l'affaiblissement et à la marginalisation de la formation des enseignants et à la diminution de l'encadrement du corps enseignant (Yan et Li, 2018). Par conséquent, se prémunir contre les malentendus de l'« effacement du style normal » et de la poursuite aveugle de « l'applicabilité » est l'un des points clés de la transition des écoles normales supérieures et des universités normales (Song, 2018).

¹² Ce rapport est élaboré conjointement par « China Academy of science and education evaluation (CASEE) » de l'Université Dianzi de Hangzhou, « Research Center for Chinese Science Evaluation (RCCSE) » de l'Université de Wuhan, « Centre d'évaluation de la qualité de l'éducation en Chine » et « Network of Science and Education Evaluation in China (NSEAC) ».

¹³ Information consultée le 10 mars 2019 à l'adresse : <http://www.nseac.com/html/263/679927.html>.

3. L'IMPORTANCE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS

Vu la transformation rapide de la professionnalisation en une tendance incontournable et un phénomène international, la réforme de la formation des enseignants et des PFIE au Québec et en Chine rencontre de nombreux enjeux, notamment autour du conflit entre tradition et innovation, et entre théorie et pratique (Tardif et al., 2001 ; Zhou, 2013). Selon Tardif, Lessard et Gauthier (1998), « la formation des maîtres vit un déplacement de son centre traditionnel de gravité, passant d'une formation disciplinaire et théorique à une formation plus pédagogique, réflexive et pratique » (p. 287).

Les deux contextes étudiés espèrent trouver des solutions aux problèmes actuels de l'enseignement dans ce processus de réforme. Mais, la mise en œuvre du processus de professionnalisation dans leur formation initiale des enseignants et dans leurs programmes de formation successifs au gré des réformes a eu lieu de manière différenciée.

Au Québec, la question de la création d'un ordre professionnel des enseignants et enseignantes a défrayé la chronique, et ce depuis le début des années 1990 (Tardif et Gauthier, 1999). Influencée par cette tendance, la formation initiale à l'enseignement au Québec s'est ainsi inscrite dans la volonté de professionnalisation du métier d'enseignant (Perrenoud, 1993a ; Tardif et al., 1998 ; Desjardins et Dezutter, 2009 ; Robichaud, Tardif et Morales Perlaza, 2015). Au cours des dernières décennies, les deux principales orientations de la réforme du système éducatif québécois sont la mise en place de la professionnalisation du corps enseignant et le recours à

l'approche par compétence (APC) (MEQ, 2001). Il s'agit de relever le défi de professionnaliser et de valoriser le métier d'enseignant (Perron, Lessard et Bélanger, 1993 ; Tardif, 2013 ; Goyette et Martineau, 2018) et surtout, le défi de créer un lien entre la professionnalisation et l'APC (Lessard, 2009 ; Lenoir, 2010).

Selon une perspective sociohistorique et éducative, Lenoir (2010) révèle plusieurs enjeux interdépendants concernant la réforme du système d'enseignement, des curriculums d'enseignement et de la formation à l'enseignement, afin de mettre en relief le lien entre la professionnalisation et l'APC. La discussion de ces enjeux a pour but d'améliorer la situation du décrochage scolaire au secondaire, d'assurer l'équité sociale, d'adapter l'apprentissage à la vie sociale, d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement et de renforcer les liens entre l'école, les communautés et les familles (*Ibid.*). Il prétend que ces enjeux et l'objectif de la discussion sur ceux-ci accentuent la nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant et reflètent aussi l'importance de la modification des pratiques d'enseignants.

En Chine, l'étude sur la professionnalisation des enseignants a débuté à la fin du XX^e siècle. À partir de 2001, cette problématique est progressivement devenue un nouveau point chaud dans la recherche sur la formation des enseignants. Une série de politiques éducatives reflètent particulièrement l'accent mis par le MERPC sur le concept de la professionnalisation. Par exemple, en 2002, le document officiel « Recommandations du ministère de l'éducation sur la réforme et le

développement de la formation des enseignants pendant la période Dix-Cinq¹⁴ », promulgué par le MERPC, souligne l'importance stratégique de l'accélération du développement de la formation des enseignants et de la construction d'un personnel enseignant¹⁵ de haute qualité (MERPC, 2002). L'amélioration de la qualité de la formation des enseignants constitue aussi une demande claire et importante formulée par le « Plan d'action pour la revitalisation de l'éducation (de 2003 à 2007)¹⁶ » (*Ibid.*, 2004). En 2011, le MERPC a proposé des avis directifs sur la promotion vigoureuse de la réforme du curriculum d'éducation des enseignants et a réaffirmé le rôle important de l'éducation dans la formation des talents pour l'État (*Ibid.*, 2011). Un an plus tard, trois documents relatifs aux normes de professionnalisation des enseignants (à titre expérimental) de l'école maternelle, primaire et secondaire sont publiés (*Ibid.*, 2012). En 2018, le plan d'action pour la revitalisation de l'éducation (de 2018 à 2022) a été promulgué. Ce plan énonce des exigences plus claires et élevées en ce qui a trait à l'éducation de l'éthique professionnelle des enseignants, à la qualité et à la compétence polyvalente des étudiants normaux, et au développement du sens des responsabilités sociales, de l'esprit novateur et de la capacité pratique chez des enseignants (*Ibid.*, 2018b).

¹⁴ La période Dix-Cinq (Année 2001-2005) signifie le dixième plan quinquennal après la fondation de la RPC.

¹⁵ La construction du personnel enseignant suppose une série de travaux et tâches sur la sélection, la formation, l'évaluation, l'utilisation et la gestion des enseignants au sein du travail de l'éducation dans les institutions éducatives.

¹⁶ Ce document est approuvé par le Conseil des Affaires d'État le 3 mars 2004.

À travers une série de réformes de haut en bas sur l'éducation et en particulier sur la professionnalisation du métier d'enseignant, le système de formation des enseignants a connu beaucoup de changements en matière de structure des établissements d'enseignement et de curriculum, ainsi que d'approches pédagogiques (Gu, 2003, 2008 ; Morgan, Gu et Li, 2017). En examinant et en réfléchissant aux résultats des recherches déjà faites sur la formation des enseignants en fonction de la direction de ces politiques nationales d'éducation, Wu (2007) trouve que les concepts, discours et systèmes théoriques utilisés dans ces recherches ont évidemment des *empreintes* occidentales. En d'autres mots, il manque de recherches approfondies sur l'adaptation des concepts utilisés pour leur propre situation d'éducation (He, Pan et Ma, 2019). En analysant les recherches actuelles sur la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants publiées dans *China Academic Literature Database* (CNKI) au cours des deux dernières décennies, les trois auteurs trouvent qu'il n'y a pas d'opinion unifiée sur la définition du développement professionnel des enseignants (*Ibid.*). Par conséquent, le problème ayant trait à l'interprétation et à la mise en œuvre efficace des trois normes de la professionnalisation des enseignants, le besoin de favoriser le développement professionnel des enseignants en fonction de ces normes, ainsi que la façon de pratiquer consciemment ces normes par ces enseignants demeurent toujours des sujets importants qui nécessitent selon eux des recherches urgentes (Wu, 2018).

Étant donné que la demande d'amélioration de la professionnalisation du métier d'enseignant ne cesse de croître, et que l'apprentissage des enseignants devrait correspondre à une démarche de développement professionnel (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005), la dimension du développement professionnel des enseignants suscite un intérêt croissant au Québec et en Chine.

En fait, l'intérêt pour le développement professionnel du personnel enseignant n'est pas nouveau ni au Québec ni en Chine (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014 ; Chen, 2012). Selon le CSE du Québec, « la formation initiale ne constitue pas la fin de la formation, mais bien la première étape dans l'apprentissage de la profession, étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un développement professionnel continu » (CSE, 2014, p. 9). Le développement professionnel s'amorce réellement dès la formation initiale et cette dernière joue un rôle transitoire et décisif pour la continuation de la profession enseignante.

En fait, de nombreux enseignants d'anglais au Québec et en Chine croient qu'ils ne reçoivent pas une formation assez complète durant leur cheminement scolaire qui leur permettrait de mieux s'adapter à leur contexte d'enseignement spécifique (Winer, 2007 ; Steinbach, et Kazarloga, 2014 ; Li, 2018 ; Hu, 2018). De plus, les éducateurs de futurs enseignants n'ont pas toujours reçu non plus un soutien professionnel suffisant durant leur parcours de développement professionnel (Mukamurera, Dezutter et Uwamariya, 2004 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Thomas et Desjardins, 2013 ; Zhang et Wang, 2000 ; Wang et Kang 2006 ; Zheng, 2015).

Tant au Québec qu'en Chine, l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais sont dépendants d'orientations politiques. Le contexte social limite aussi, dans une certaine mesure, le développement professionnel des enseignants pour des raisons différentes. Au Québec, les enjeux pour former des enseignants de qualité ne sont pas nouveaux. Selon le MEQ (2001), les programmes de formation des futurs enseignants et enseignantes devraient prendre en considération les transformations en cours dans tout le système d'éducation. Autrement dit, il est nécessaire d'« harmoniser la formation des maîtres aux changements touchant le système dans

son ensemble et de la rendre ainsi mieux adaptée aux nouvelles réalités qui définiront le monde scolaire pour les années à venir » (*Ibid.*, p. ix). Dans le rapport du MEQ à l'OCDE concernant le sujet « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec » en 2003, certains problèmes de la formation initiale des enseignants sont révélés par les partenaires consultés (Gauthier et Mellouki, 2003). Par exemple, la formation initiale est jugée « généralement bonne » mais « manque de souplesse dans ses modalités » et « les nouveaux programmes de formation manquent (aussi) de cohérence » (*Ibid.*, p. 85) dans une certaine mesure. D'après ces chercheurs, il existe un défi actuel des universités à l'égard de la nécessité d' « intégrer vraiment l'approche-programme dans la formation initiale à l'enseignement en établissant des liens solides entre les composantes disciplinaire, psychopédagogique, didactique et pratique de la formation » (*Ibid.*). Thomas et Desjardins (2013) ont énoncé qu'un rafraîchissement des structures des programmes avait été nécessaire, ceux-ci n'ayant pas connu de révision depuis 1994. Les contenus des PFE devraient bénéficier d'améliorations et d'innovations en tenant compte des réalités sociales et éducatives (*Ibid.*). Pour ces chercheurs, afin d'adapter les PFE à l'APC, les universités responsables de la formation devraient modifier non seulement les contenus et le temps accordé à chaque élément de formation, mais également les approches et les pratiques de formation ainsi que l'évaluation des compétences (Gauthier et Mellouki, 2006).

En Chine, l'amélioration de la qualité globale des enseignants d'anglais et le développement de leur professionnalisation sont devenus les principaux enjeux de l'éducation de langue étrangère en Chine (Sun, 2012). Le problème des lacunes dans la formation initiale de futurs enseignants d'anglais se manifeste principalement dans un fossé entre la formation initiale et la situation effective de l'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires et secondaires

(Cheng et Sun, 2010 ; Hu, 2018). L'innovation des structures des PFIE demeure l'un des points clés dans la réforme de l'éducation nationale de façon à réduire ce fossé (Luo, 2011 ; Sun, 2012 ; Hu, 2018 ; Li, 2020). Le contenu de la formation ne répond pas suffisamment aux exigences et aux attentes du bon développement professionnel des enseignants d'anglais pour que les enseignants puissent s'adapter le plus tôt possible à la situation réelle de l'enseignement primaire et secondaire (Cheng et Sun, 2010). Les causes du fossé constaté sont variées, comme par exemple, le décalage entre la théorie et la pratique, la façon simple d'évaluer les étudiants, le manque de cours sur des méthodes pédagogiques et d'activités formelles de stages d'enseignement (Luo, 2006 ; Tang, 2011 ; Li, 2018 ; Li, 2020). En plus de cela, il existe de nombreuses lacunes dans l'élaboration et l'évaluation des normes de compétences pour le développement professionnel des enseignants d'anglais (Li et Sun, 2014). Bien que le début du travail d'agrément des PFE, évoqué antérieurement, puisse potentiellement contribuer à l'amélioration du contenu de la formation initiale des enseignants d'anglais et de la structure de l'évaluation des étudiants-enseignants, en termes de complexité de la situation globale d'éducation de la Chine, une analyse approfondie sur les PFE actuels de l'anglais nous apparaît nécessaire.

En somme, malgré l'attention portée à la dimension professionnelle de la formation initiale, on peut se demander si les futurs enseignants d'ALS au Québec et d'ALE en Chine sont effectivement bien préparés pour les contextes dans lesquels ils vont travailler.

4. LES ENJEUX D'UNE COMPARAISON ENTRE LE QUÉBEC ET LA CHINE

Plusieurs enjeux sont à soulever afin de réaliser cette étude comparée. La première chose à considérer est que les recherches en matière de formation des enseignants de LS en Chine, surtout

l'ALS, présentent des résultats importants et intéressants. Deux chercheurs chinois (Zhang et Li, 2018) ont effectué une série d'analyses sur des points chauds et des tendances internationales de 2006 à 2017 en matière d'éducation des enseignants de LS, en examinant 3810 articles scientifiques collectés par le biais de la base de données *Web of Science*. Ils ont trouvé qu'il existe une abondance d'articles sur l'enseignement de LS. En plus, le nombre de chercheurs dans la région Asie-Pacifique ne doit pas être sous-estimé. Une autre conclusion signalée est que les sujets principaux de recherche sont axés sur la formation initiale, la cognition des enseignants, l'identité des enseignants et la culture professionnelle des enseignants. Nous avons vu, selon les trois cercles concentriques d'anglais, que l'anglais n'est pas toujours la LM ou la LS dans les pays de la région Asie-Pacifique, mais souvent une LE. Pourquoi alors pouvons-nous facilement trouver des recherches mentionnant l'anglais comme LS dans cette région, surtout en Chine?

De facto, les recherches sur l'ALS sont assez présentes en Chine pour de nombreuses raisons. D'habitude, au cours de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais dans les établissements primaires, secondaires et supérieurs, nous prêtons peu ou même pas attention aux différences entre LE et LS. Nous appelons aussi rarement les enseignants d'anglais des enseignants d'ALE. D'une part, en raison de la pression sociale et de l'influence des politiques gouvernementales exercées, la formation des enseignants n'est pas uniquement destinée à un emploi en milieu scolaire. D'autre part, la théorie de l'acquisition de la langue seconde est toujours considérée comme cadre théorique et soutien pour la recherche sur l'enseignement de l'ALE. De plus, cette théorie joue un rôle d'orientation pour la modification, la révision et l'innovation du matériel didactique et pédagogique de l'enseignement de l'anglais en études supérieures. De ce fait, malgré la différence essentielle en matière d'environnement pédagogique et de la qualité des

enseignants entre l'enseignement de l'ALE en Chine et l'enseignement de l'ALS à l'étranger (Wang et Cheng, 2014), nous précisons que des discussions et des recherches sur l'ALS pourraient éclairer la formation des enseignants d'anglais en Chine.

Le choix que nous avons effectué de réaliser une étude comparée entre la Chine et le Québec s'explique d'abord et avant tout en lien avec notre propre parcours. Nous avons eu la chance à participer à une école d'été de langue française au Québec en 2016, et à présent, nous avons aussi la chance de poursuivre les études en maîtrise en sciences de l'éducation dans un contexte éducatif québécois. Il s'inscrit aussi dans un contexte plus large de coopération entre le gouvernement du Québec et le MERPC, qui dure depuis plus de 30 ans. Depuis la signature de la première entente en matière d'enseignement supérieur entre le gouvernement du Québec et le MERPC en 1980, les deux parties développent et approfondissent progressivement leurs relations de coopération. Trois des principaux objectifs de l'entrée en vigueur de cette entente sont : a) d'améliorer la compréhension des langues et des cultures de l'autre par le peuple de la Chine et du Québec, pour renforcer étroitement leurs relations, b) de soutenir les échanges des étudiants, en particulier sous forme d'offre des bourses d'études et d'échange des enseignants et des assistants/es d'enseignement des langues, afin d'encourager la formation de haut niveau et c) d'encourager les chercheurs, les professeurs ou les gestionnaires à mener des recherches et des échanges collaboratifs et à développer activement les relations de coopération établies entre les universités chinoises et les universités québécoises (MERPC, 2003 ; Gouvernement du Québec, 2003). En outre, conformément à l'article douze de l'entente, les deux parties ont convenu de travailler à la promotion et à l'appui de l'étude de la langue et de la culture chinoises effectuée par les universités québécoises, ainsi que l'étude du Québec effectuée par les universités chinoises.

Dans la documentation cherchée dans Google scholar et l'outil de découverte du service des bibliothèques de l'UdS, en utilisant les mots-clés comme *Québec Et Étude comparée/Comparaison Et Éducation/Formation des enseignants/Enseignement*, nous avons remarqué que la majorité des comparaisons en éducation vise à comparer le Québec avec d'autres pays ou régions francophones (Cattonar, Lessard et Maroy, 2010 ; Meuret, 2013 ; Larivée, et Garnier, 2014 ; Morales Perlaza et Tardif, 2015 ; Doray et Manifet, 2017 ; Potvin, Dhume, Verhoeven et Ogay, 2018). En sus, de nombreux travaux visent à effectuer une comparaison entre le Québec et les autres provinces canadiennes (Morales Perlaza, 2017, 2018 ; Bégin-Caouette et al., 2018). En Chine, nous avons trouvé plusieurs travaux de comparaison de la formation des enseignants (en particulier la comparaison des PFE et celle de la professionnalisation et du développement professionnel des enseignants) entre les différentes provinces chinoises ou entre la Chine et d'autres pays et régions. Par exemple, plusieurs chercheurs chinois décrivent et interprètent le modèle général d'éducation des enseignants (Zhang, 2010 ; Guo et Pungur, 2008), la formation pratique des enseignants (Liu et Duan, 2000 ; Chen, 2004 ; Deng et Liu, 2009 ; Ding, 2009 ; Li, 2011 ; Xiong, 2015) et les orientations des PFE (Zhuo, 2010 ; Wang et Richardson, 2016) des autres pays. Il apparaît que les travaux des chercheurs chinois visent surtout la comparaison avec les systèmes d'éducation des pays développés comme les États-Unis, l'Angleterre et la Russie. Une série de résultats de recherche montrent aussi que les études sur la réforme de la formation des enseignants aux États-Unis sont les plus abondantes et les plus systématiques (Liu, Johnson et Fan, 2016 ; Wang et Jou, 2016 ; You et Jia, 2008 ; Ye, 2010 ; Gong et Wang, 2017). Néanmoins, généralement, la plupart des sujets de recherche en doctorat en éducation comparée se concentrent sur la macro-recherche, sur la recherche de problèmes, sur la

recherche en enseignement supérieur ainsi que sur la recherche concernant le développement de la formation des enseignants, mais les sujets touchant au microniveau comme la construction des disciplines sont relativement insuffisantes (Zhang, 2019).

Tout compte fait, nous pensons qu'une étude comparée de la formation initiale des enseignants d'anglais entre le Québec et la Chine est pertinente. Cette étude pourra contribuer non seulement à amélioration des PFE de l'anglais et à l'intégration de la dimension du développement professionnel du futur personnel enseignant d'anglais, mais aussi à la coopération et l'échange entre le MERPC et le gouvernement du Québec. Cette étude pourrait aussi aider à développer et à élargir l'horizon de futurs enseignants d'anglais afin qu'ils réfléchissent sur leur propre voie du développement professionnel et ensuite se sentent plus à l'aise devant leur futur travail.

5. QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous avons remarqué, dans ce premier chapitre, qu'il existe un problème commun au Québec et en Chine quant à la manière d'aider les futurs enseignants d'anglais à assurer leur développement professionnel dès leur formation initiale à l'enseignement. En prenant appui sur la documentation ministérielle et institutionnelle existante au Québec et en Chine, nous posons maintenant notre question générale de recherche : dans la perspective de la professionnalisation des enseignants et de l'importance du processus de développement professionnel, quelles sont les différences et similitudes dans la formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère entre le Québec et la Chine? Les questions spécifiques de recherche sont formulées comme suit :

1. Quelle est la vision de la professionnalisation des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère, de leur formation initiale et de leur développement professionnel dans les documents officiels de référence dans les deux contextes?
2. Comment certaines institutions assumant la responsabilité de la formation initiale ont mis en œuvre le processus de professionnalisation dans leurs PFIE de l'anglais?
 - Quels sont les éléments (les thèmes et les mots-clés en lien avec la formation des enseignants) mis en place dans les programmes de formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère dans les deux contextes pour assurer une formation professionnalisante et initier le développement professionnel?
 - Quelles sont les activités spécifiques d'apprentissage (des cours et des moyens de pratique dans le programme) mises en œuvre dans ces programmes de formation initiale en lien avec le développement professionnel de futurs enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère? De quelle manière sont-elles menées?
3. Quelles sont les principales similitudes et différences observées entre les deux contextes?

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

En fonction de nos questions de recherche, nous explorons dans cette section nos trois concepts essentiels : la professionnalisation dans le métier d'enseignant, le développement professionnel des enseignants et l'éducation comparée. Premièrement, nous cherchons à définir le concept de la professionnalisation dans le domaine de l'éducation en démêlant trois termes : la profession, la professionnalité et le professionnalisme. Puis, nous définissons ce qu'est la dimension du développement professionnel dans la professionnalisation. Deuxièmement, nous explorons le concept de l'éducation comparée. Nous analysons aussi des études comparées déjà faites, à l'échelle mondiale et surtout au Québec et en Chine, sur différents systèmes de formation des enseignants et différents PFE, afin de faire ressortir des éléments potentiels de comparaison pour notre étude. À la fin de ce chapitre, les objectifs de recherche sont présentés.

1. LA PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

1.1. Définition de la professionnalisation dans le métier d'enseignant

Les termes de « profession », « professionnalité », « professionnalisme » et « professionnalisation » sont apparus à des époques différentes. La notion de la profession se distinguant de la notion du métier repose sur la division entre le travail manuel et le travail intellectuel. La transition de cette notion du métier à celle de la profession n'est pas insignifiante (Bourdoncle, 1991). Dans le domaine de l'éducation, s'agissant d'un métier appartenant au secteur d'activité d'enseignement, la profession d'enseignant comporte les caractéristiques du travail

intellectuel et professionnel (Mellouki et Gauthier, 2003). Au point de vue de « la nature de son savoir et de son travail » (*Ibid.*, p. 23), l'enseignant revêtu cette caractéristique intellectuel sert

d'un éditeur à l'intersection des rapports sociaux, à la fois héritier, interprète, critique, producteur et reproducteur de culture et d'idéologie, celui dont le rôle scolaire est de mettre quotidiennement à la portée des jeunes les idées, les idéaux et les règles de conduite valorisés par la collectivité. (*Ibid.*)

Venu de la sociologie américaine fonctionnaliste, le thème de la professionnalisation marque « le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (Wittorski, 2008a, n.p.). Ce mot rencontre un grand succès depuis le milieu des années 1980 (Bourdoncle, 1991 ; Tardif et Borges, 2009) dans le champ de l'éducation et surtout le champ de la formation (Wittorski, 2008b). Ce concept constitue un accès « à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 140).

S'agissant de la professionnalisation du métier d'enseignant, l'objectif initial était d'abord d'améliorer et de reconnaître le statut social valorisé du corps enseignant (Lang, 1999), autrement dit, d'apporter rationalité et prestige (Bourdoncle, 2000 ; Xie, 2001 ; Longuet et Springer, 2012) au métier d'enseignant. Aux yeux de Perrenoud (1993b), la formation des maîtres peut être considérée comme une préparation à un métier *complexe* (*Ibid.*) voire à un métier *impossible* (Cifali, 1986, cité dans *Ibid.*). La formation au métier d'enseignant, « aussi excellente soit-elle », « n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels » (*Ibid.*, n.p.). A

fortiori, elle est marquée par la tutelle et le contrôle de l'État (Longuet et Springer, 2012), ce qui fait « courir le risque » à cette formation des enseignants « de brider et nier son professionnalisme reflété par sa capacité d'évoluer et d'innover » (*Ibid.*, p. 2).

Nous pouvons mieux comprendre le processus de professionnalisation en distinguant deux notions — la « professionnalité » et le « professionnalisme » qui pourraient étayer en fait le concept de la professionnalisation (Lang, 1999). En ce qui concerne la « professionnalité », elle est d'abord venue du mot italien « professionalità » (Weiss, 1983 et Dadoy, 1986, cité dans Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995). Ce mot a été utilisé en France de manière à se différencier des problématiques de la qualification et du métier (Courtois, Mathey-Pierre, Portelli et Wittorski, à paraître en 1996, *Ibid.*). Étant un mot flou et liée au champ actuel du travail, sa notion reste en fait instable et ambiguë (*Ibid.*). Dans l'œuvre « Former les enseignants au XXI^e siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs » (Ria, 2016), la notion de la professionnalité

peut être appréhendée comme un ensemble de normes, de règles professionnelles, de valeurs éthiques et éducatives mobilisées dans les activités, mais aussi de gestes et de postures d'un métier. La professionnalité enseignante englobe ainsi des éléments visibles et invisibles, implicites et explicites, personnels et impersonnels constituant une culture de métier identifiable. (*Ibid.*, p. 13)

Pour ce qui est de la notion du professionnalisme, Huberman (1993) énonce que le terme de professionnalisme

consiste moins en un statut acquis (niveau de formation, absence de supervision, degré réduit de codification des tâches) qu'en une attitude vis-à-vis de soi-même et de ses collègues. Pour soi-même, il s'agit de viser un niveau de compétence professionnelle qui correspond aux objectifs de la profession — y compris aux objectifs les plus ambitieux, les plus généreux. (*Ibid.*, p. 81)

D'ailleurs, le professionnalisme enseignant ayant cours dans un pays (Brisard et Malet, 2004), est aussi « le produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation » (*Ibid.*, p. 131).

Pour conclure, nous soutenons la proposition de Lang (1999) que nous pouvons mieux définir la professionnalisation en faisant appel à la notion de la professionnalité et à la notion du professionnalisme. Selon lui, d'une part, la professionnalisation renvoie à « l'idée du *développement professionnel* » (*Ibid.*, p. 26). D'autre part, elle renvoie à un processus qui a trait à « la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail et donc (à) la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné » (*Ibid.*, p. 27). Uwamariya et Mukamurera (2005) préconisent aussi que la professionnalisation soit soutenue par ces deux principales logiques. Ils concluent que la première logique

renvoie à la professionnalité et fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu'à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée. La deuxième logique, liée au professionnalisme, défend les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société. (*Ibid.*, p. 140)

À travers la distinction entre les trois termes principaux liés à la professionnalisation dans le domaine d'éducation, nous définissons en concluant ce concept par la figure 1.

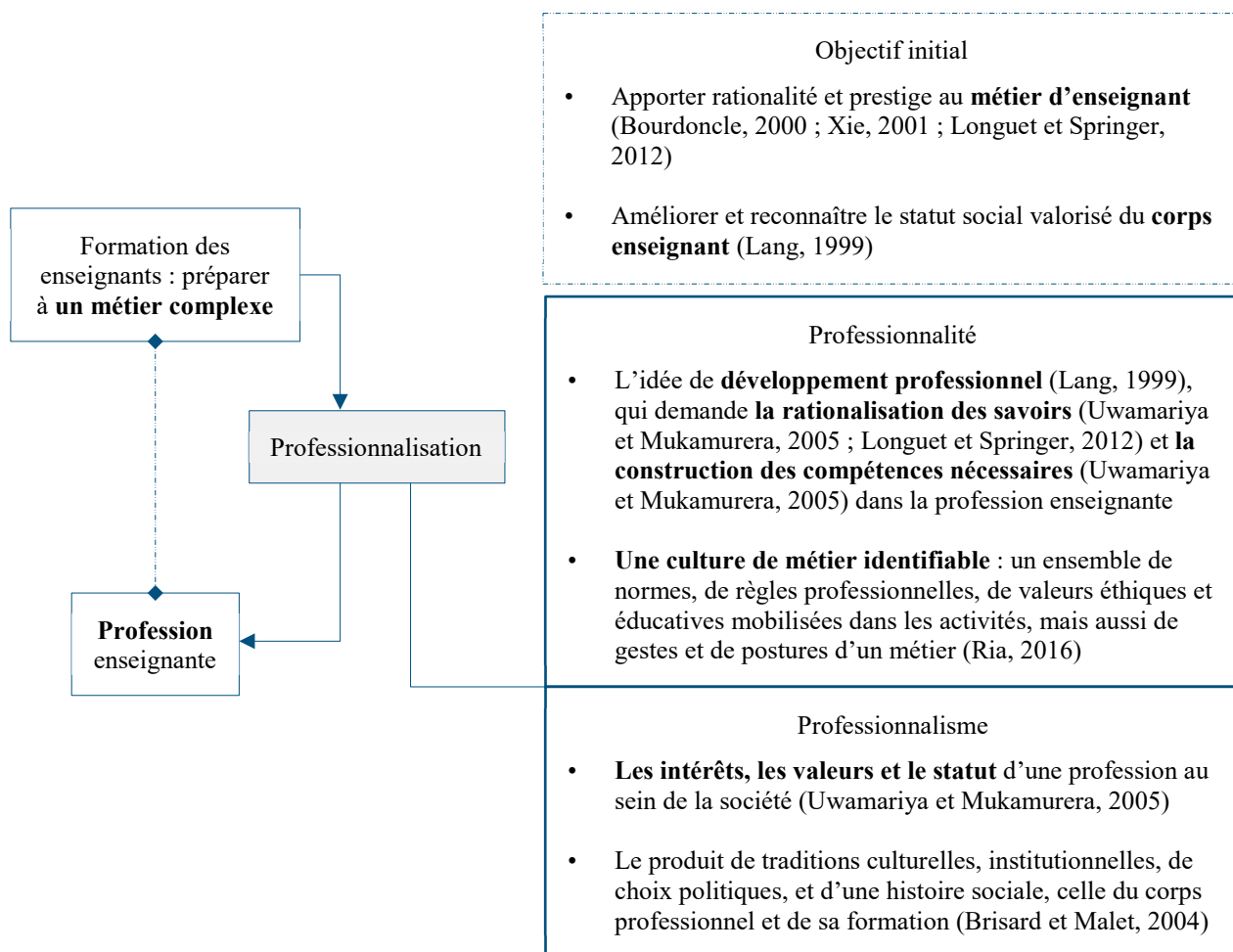


Figure 1. Le concept de la professionnalisation et ses trois termes clés

En somme, à nos yeux, la professionnalisation du métier d'enseignant peut en fait représenter un *processus*, ou un statut (Xun, 2016). Ce dernier signifie un état d'être un bon éducateur (*Ibid.*, p. 8), soit un enseignant professionnel. Comme l'énonce Morales Perlaza (2012), le processus de professionnalisation des enseignants « renvoie aux activités de groupes et organisations faisant partie dudit domaine, ceux-ci cherchant à faire triompher leurs conceptions

de l'enseignement et de la formation des enseignants » (p. 35). Son objectif principal est de former des enseignants de qualité et de faire reconnaître le métier d'enseignant comme profession de haute qualité. L'évolution de la formation des maîtres est ainsi « à la fois une condition, un levier et un effet de la professionnalisation du métier d'enseignant » (Perrenoud, 1993, p. 59). Dans l'ensemble, il semble qu'il n'existe pas un modèle universel ou normalisateur de la professionnalisation des enseignants, car elle est en fait un processus de construction sociale dans un contexte social, historique et culturel spécifique (Lu et Ye, 2010). Comme l'énoncent Tardif et Borges (2009), « les conceptions de la professionnalisation varient selon les travaux qui lui sont consacrés, les perspectives théoriques dans lesquelles elles s'inscrivent, les visées idéologiques qui les animent, mais aussi selon les pays et contextes éducatifs » (p. 109).

1.2. Nécessité du développement professionnel des enseignants

La professionnalisation, nous l'avons dit, se rapporte à l'idée du développement professionnel dans le sens de la professionnalité. Au cours des dernières décennies, le concept de développement professionnel a été largement utilisé dans des recherches sur la formation des enseignants. En Chine, le premier livre sur la théorie de la professionnalisation des enseignants « Théorie et pratique de la professionnalisation des enseignants » a été rédigé par le Département de la formation des enseignants du Ministère de l'éducation et a été officiellement publié en septembre 2001. Le livre mentionne que pour améliorer la qualité de l'enseignement, il faut établir le statut professionnel du travail d'enseignement puis établir les normes de mesure correspondant à cette profession. De plus, il faut que la responsabilité de l'éducation des enseignants réside dans la formation des enseignants pour qu'ils puissent atteindre les normes de professionnalisation.

Cette responsabilité réside aussi dans l'accomplissement de la professionnalisation des enseignants en exploitant la professionnalisation de l'enseignement, et ce a pour but de répondre aux besoins des établissements scolaires sur la qualité du corps enseignant (Département de la formation des enseignants du Ministère de l'éducation, 2003 ; Qu et Yu, 2018). D'ailleurs, plusieurs chercheurs (Yu et Lian, 2007 ; Yu, 2015 ; Liu, 2017) ont rédigé des ouvrages concernant le développement professionnel des enseignants publiés sous forme de manuels, de façon à introduire ce concept dans la formation initiale des enseignants et à expliquer la relation dialectique entre la professionnalisation, le développement professionnel et l'amélioration de la qualité générale des enseignants sous l'angle du développement social et du progrès culturel. Ces ouvrages sont fortement recommandés pour être utilisés par les établissements d'enseignement supérieur en tant que matériels pédagogiques et pour servir également de livres de référence aux personnes qui effectuent des travaux pertinents. Évidemment, les normes unifiées du développement professionnel des enseignants en Chine sont en cours de recherche et d'élaboration.

Au Québec, selon l'avis du CSE (2014), le développement professionnel des enseignants pourrait

avoir une influence positive sur différents éléments clés de la profession, tels que l'engagement du personnel enseignant, l'établissement d'une relation significative avec les élèves, la satisfaction au travail et un sentiment de compétence accru, l'adaptation aux changements, le travail en collégialité, l'insertion professionnelle et la rétention du personnel enseignant. (*Ibid.*, p. 8)

Cette description montre que la nécessité du développement professionnel des enseignants se manifeste non seulement dans le développement individuel des enseignants et des élèves, mais également dans le développement organisationnel ou institutionnel. La qualité professionnelle des enseignants d'anglais est donc directement liée à la qualité et à l'efficacité globale de l'enseignement de l'anglais et à la maîtrise de l'anglais par des étudiants (Jia, 2005a). D'après Raymond, Butt et Townsend (1992), le développement professionnel des enseignants devrait correspondre aux réalités vécues par des enseignants. Les enseignants se développent « dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants » (p. 143, cité dans Uwamariya et Mukamurera, 2005).

1.3. Définition du développement professionnel des enseignants à travers de multiples dimensions

Le terme de développement professionnel est relativement flou vu qu'il est fréquemment utilisé ou confondu avec des synonymes tels que formation continue, perfectionnement, croissance professionnelle, développement pédagogique, développement de carrière, éducation tout au long de la vie, etc. (CSE, 2014, p. 16 ; Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014 ; Jia, 2005b). L'utilisation de divers termes montre ainsi que la connotation du développement professionnel des enseignants est très riche.

Étant donné son caractère polysémique, la compréhension et l'interprétation du concept de développement professionnel des enseignants sont également diversifiées. Aux yeux de Chen (2013), le concept de développement professionnel des enseignants considère les enseignants/tes comme des personnes *imparfaites*. Conformément à des normes préétablies, le but est de

transmettre aux enseignants des connaissances fixes au moyen d'une formation intensive (*Ibid.*). D'après lui, le concept d'apprentissage professionnel des enseignants est davantage axé sur l'expérience d'apprentissage réelle des enseignants, sur la compréhension des problèmes spécifiques des enseignants dans leur propre travail et sur le processus de construction du savoir en collaboration avec d'autres collègues et des experts extérieurs (*Ibid.*).

En distinguant les deux concepts, le processus du développement professionnel est non seulement un processus sans fin d'apprentissage et de réflexion des enseignants, mais également un état imparfait des enseignants dans leur métier. D'un côté, le développement professionnel des enseignants est indissociable de l'orientation théorique systématique et des opportunités pratiques offertes par la formation intensive des enseignants. D'un autre côté, les initiatives d'apprentissage et l'expérience individuelle des enseignants contribuent à analyser spécifiquement des problèmes spécifiques dans un contexte spécifique de l'enseignement.

D'après Jia (2005b), ce concept est principalement défini par deux dimensions. Une dimension vise à interpréter le processus qui favorise le développement professionnel des enseignants sous la perspective psychologique individuelle des enseignants. L'autre dimension est axée sur l'interprétation du point de vue de l'éducation des enseignants. La première dimension concerne le processus de croissance psychologique de chaque enseignant/te au cours de sa carrière d'enseignement professionnel. Le contenu de celle-ci comporte trois niveaux :

- a) niveau d'attitudes : confiance professionnelle, amélioration de l'attitude et de la valeur ; b) niveau de connaissances disciplinaires : mise à jour continue des connaissances disciplinaires dans son étendue et son niveau professionnel ; c)

niveau de compétence professionnelle en enseignement : l'amélioration des compétences pédagogiques, le renforcement de la conscience des enseignants du développement des stratégies pédagogiques pour faire face à l'incertitude dans l'enseignement, et l'amélioration de la compétence interpersonnelle et coopérative.

(*Ibid.*, p. 59)

Jia n'a pas explicité ce que contient la deuxième dimension. Elle permet selon lui aux enseignants de bénéficier d'un développement du contenu de la première dimension susdite par une instruction ou une formation externe. Par rapport à l'interprétation de Jia, Mukamurera (2012, 2014) définit ce concept en proposant deux perspectives qui pourraient bien aider à comprendre sa caractéristique polysémique. La première perspective est d'orientation développementale qui met l'accent sur la croissance personnelle et professionnelle naturelle. Elle souligne des modifications personnelles telles que des comportements, attitudes, pensée, valeurs, etc. La deuxième perspective est d'orientation professionnalisante et met l'accent sur l'importance des connaissances et des compétences professionnelles. Elle demande de l'aide et le soutien des mécanismes et dispositifs d'apprentissage variés. Autour des deux conceptions, cette autrice conclut que le développement professionnel des enseignants est un processus progressif

d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise. (*Ibid.*, 2014, p. 12)

Six dimensions sont ainsi développées (*Ibid.*, p. 13) :

a) Dimension personnelle : elle touche aux interactions humaines des enseignants impliquant les aspects psychologiques, affectifs et identitaires et les qualités personnelles principales.

b) Dimension pédagogique et didactique : elle concerne l'acte d'enseigner, les habiletés pédagogiques, le « savoir-faire la classe » et le savoir-agir, qui se repose sur des ressources intellectuelles, affectives et matérielles ou humaines.

c) Dimension disciplinaire : elle attache de l'importance à la connaissance de la matière d'enseignement et aux savoirs pertinents de la discipline de l'enseignant.

d) Dimension critique : elle est axée sur l'importance de la capacité de réflexion de l'enseignant et leur conscience à l'égard des enjeux sociaux des pratiques quotidiennes.

e) Dimension collective : elle tient aux habiletés collaboratives utiles, par exemple, la collégialité et le partage d'expertise, pour promouvoir la réussite scolaire et institutionnelle.

f) Dimension organisationnelle et institutionnelle : elle concerne les occasions et conditions de formation externe fournies par des organes ou des établissements scolaires, dans l'intention de permettre aux enseignants/enseignantes de composer avec les changements au sein de l'école et de contribuer aux progrès et innovations dans leur établissement scolaire, le champ d'éducation et le métier d'enseignant.

En somme, Jia et Mukamurera soulignent tous les deux l'importance de la motivation, de l'initiative subjective et du développement individuel des enseignants, ainsi que l'acquisition de connaissances diverses par le biais des soutiens et des formations externes. Une formation professionnelle joue un rôle crucial dans la complémentarité des deux dimensions. Nous soutenons donc les idées similaires des deux auteurs et particulièrement, la proposition limpide de six dimensions concrètes par Mukamurera.

1.4. Formation des enseignants : une démarche en continu de développement professionnel des enseignants

Depuis le milieu et la fin des années 1960, la notion de l'éducation permanente s'est développée, elle a donné lieu à une littérature abondante et s'est enracinée peu à peu dans la réalité sociale (Forquin, 2004). Éclairant les finalités d'une politique de formation (Roux, 1970), cette notion évoque un processus étendu sur toute la durée de la vie qui intègre « en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire » (p. 9). En 1972, le Rapport James préconisait que le système de formation des enseignants devrait se développer à travers trois phases : 1) la formation personnelle, 2) la formation initiale et 3) la formation continue (Department for education and science, London (England), 1972). Par la suite, le concept d'éducation et de

formation tout au long de la vie (EFTLV), provenant de l'expression anglaise *lifelong learning*¹⁷ et qui est interprété par Forquin (2004) comme un glissement sémantique approprié en français, a occupé graduellement une position appréciable dans le discours politique des gouvernements occidentaux depuis la fin des années 1990 (Bélanger-Simoneau, 2017). Pour ainsi dire, ce concept est devenu de nos jours « un référent incontournable de leurs politiques d'éducation et de formation (Aives et al., 2010 ; Aspin et al., 2012 ; Bengtsson, 2013 ; Holford et al., 2014 ; Kasworm, 2012 ; Verdier, 2008) » (Cité dans *Ibid.*, p. 1).

Afin de s'adapter à cette tendance de l'EFTLV, la formation professionnelle des enseignants, en tant que fondement du système pédagogique (Tardif et al., 1998 ; Morales Perlaza, 2012), est considérée comme un processus continu et durable (Tardif et al., 1998 ; Zhu, 2004 ; Gauthier et Mellouki, 2006) alternant « tout au long de la carrière enseignante des phases de travail et des phases de perfectionnement » (Gauthier et Mellouki, 2006, p. 15). Tardif, Lessard et Gauthier (1998) synthétisent le parcours de la formation des enseignants par quatre phases comme montré dans le tableau 5.

¹⁷ À l'initiative de trois institutions internationales (Conseil de l'Europe, OCDE et UNESCO), *lifelong learning* est devenu un concept dans les années 1970.

Tableau 5. La formation professionnelle des enseignants en tant que continuum

| Moments forts de la formation | La formation préprofessionnelle | La formation initiale | La formation à l'entrée dans le métier | La formation continue |
|--------------------------------------|--|--|---|---|
| Nature de la formation | Formation scolaire antérieure et formation personnelle | Formation universitaire (ou l'équivalent) et formation pratique (stages, etc.) | Prise de contact avec le métier et acquisition des savoirs d'expérience | Perfectionnement, ressourcement, projet de formation sur le terrain |
| Lieux de la formation | École, famille, amis, société | Université et milieux de formation pratique | Les classes, les pairs, l'école : la pratique du métier | Université, association, atelier, etc. |

Source. Tardif et al., 1998.

Selon eux, il existe quatre moments forts de la formation : la formation préprofessionnelle, la formation initiale, la formation à l'entrée dans le métier (le moment de l'insertion professionnelle) et la formation continue. Si nous prenons la formation préprofessionnelle comme le contexte principal des enseignants au début de l'entrée dans le métier d'enseignant, il semble que trois phases suivantes sont décisives pour former institutionnellement et intensivement les enseignants. Les enseignants sont formés selon différentes finalités officielles dans chaque phase de formation. Le choix de la participation des enseignants à ces trois moments de formation provient aussi du souhait et de l'attente de l'enseignant.

En se centrant sur trois principaux aspects de la formation des enseignants du point de vue de la théorie de la pédagogie, Zhu souligne que la nature de la formation renvoie à un processus complexe et à long terme (Zhu, 2004). En premier lieu, il précise que la principale exigence de la formation est de promouvoir le développement professionnel des enseignants au lieu de satisfaire exactement les besoins politiques. En deuxième lieu, une tâche importante dans la formation

consiste à résoudre des problèmes des enseignants eux-mêmes, et ceci nécessite des opportunités pour permettre aux enseignants de réaliser des réflexions. En troisième lieu, des activités d'enseignement devraient fournir une démonstration surtout pour l'enseignement au primaire et au secondaire. Donc, d'après lui, la construction du système intégré de la formation des enseignants reliant la formation initiale à l'insertion professionnelle est importante. Une formation pratique (stages) peut fournir aux futurs enseignants une bonne occasion de créer un lien entre leur formation initiale et leur insertion professionnelle, et de s'adapter graduellement aux conditions réelles d'exercice du métier. Les futurs enseignants ont ainsi la chance d'observer, d'expérimenter et de ressentir le véritable processus d'enseignement présenté par leurs savoirs acquis dans la formation initiale.

En somme, les caractéristiques du processus de formation des enseignants illustrent réellement des réalisations produites par son contexte historique, par le développement de la théorie de l'éducation des enseignants et par la pratique de développement professionnel des enseignants (*Ibid.*). Il faut donc concevoir un processus de formation des enseignants d'une manière systématique et holistique. Cela veut dire que la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue devraient être conçues « comme appartenant à un même ensemble, être intégrées et soutenues dans une logique de développement professionnel articulé aux conditions réelles d'exercice du métier » (Portelance, 2008, p. 9).

1.5. Diverses activités d'apprentissage en vue de promouvoir le développement professionnel des enseignants

Pour répondre à la question spécifique de cette recherche concernant l'identification des activités d'apprentissage dans la formation initiale, nous présentons dans cette partie certaines activités typiques d'apprentissage dans la formation des enseignants. Nous nous référons spécifiquement aux douze catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences professionnelles. Ces douze catégories sont illustrées et préconisées en 2004 par le CSE (2014, p. 19), comme montrées dans le tableau 6.

Tableau 6. Douze catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants

| La formation | L'enseignement |
|--|--|
| 1. La formation sur des connaissances spécifiques <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cours universitaire ➤ Colloques ➤ Conférences ➤ Congrès ➤ Séminaires 2. L'encadrement <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mentorat ➤ Coaching ➤ Tutorat ➤ Compagnonnage ➤ Supervision 3. L'intégration <ul style="list-style-type: none"> ➤ Expérimentation ➤ Production d'essais contextualisés ➤ Réalisation de projets ➤ Projet éducatif et plan de réussite | 7. La planification <ul style="list-style-type: none"> ➤ Planification d'ateliers destinés aux enseignants concernant l'encadrement des élèves ➤ Planification d'ateliers d'aide aux devoirs destinés aux parents d'élèves ➤ Planification d'une formation en lien avec la réforme 8. La diffusion <ul style="list-style-type: none"> ➤ Animation d'une formation sur le travail en projet ➤ Diffusion des orientations du nouveau programme de formation ➤ Enseignement des nouvelles stratégies pédagogiques 9. L'évaluation <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jugement de l'enseignant ➤ Auto-évaluation ➤ Co-évaluation ➤ Évaluation par les pairs |
| Le travail qualifiant | L'autoformation |

| | |
|--|--|
| <p>4. Les rôles et les responsabilités</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participation à l'évaluation des besoins de l'école ➤ Participation à l'élaboration des politiques et des règlements de l'école <p>5. L'innovation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Production d'un nouveau matériel pédagogique ou autre <p>6. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Supervision de stage ➤ Participation à des équipes engagées dans des projets ➤ Rencontres d'équipe-cycles | <p>10. La lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecture d'articles ou d'ouvrages sur une problématique particulière <p>11. La recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participation à un groupe de recherche ➤ Recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation <p>12. La communauté de pratiques virtuelles</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participation à une communauté d'apprentissage sur l'évaluation des compétences ➤ Participation à une communauté de pratique soutenant les enseignants en début de carrière |
|--|--|

Source. CSE, 2004b, p. 58-59, modifié et cité dans CSE, 2014, p. 19.

Ces douze catégories sont divisées en quatre aspects : la formation, l'enseignement, le travail qualifiant et l'autoformation. Dans chaque aspect, il y a trois catégories d'activités d'apprentissage typiques pertinentes. Nous allons examiner dans le chapitre suivant s'il existe des activités touchant les quatre aspects dans les PFIE de l'anglais québécois et chinois et si certaines pourraient être intéressantes à discuter et à comparer.

2. L'ÉDUCATION COMPARÉE

2.1. Développement de l'éducation comparée

Marc-Antoine Jullien de Paris, le père fondateur du terme « éducation comparée », proposa en 1817 dans son ouvrage « Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée » d'améliorer le système d'éducation dans une perspective internationale. Il souligna en même temps la portée de la recherche en éducation comparée (Jullien de Paris, 1987). En fait, les objectifs de l'éducation comparée sont explicites dès son apparition. Aux yeux de Jullien de Paris, la recherche en éducation comparée n'a pas seulement pour but de faire de l'éducation une science presque

positive, mais également de trouver une loi de l'éducation avec un sens universel. Selon lui, la recherche en éducation comparée devrait explorer les règles universelles de l'éducation faisant appel aux études de l'éducation des autres pays du monde (*Ibid.*). À l'époque de Jullien de Paris, l'éducation comparée fut principalement basée sur la mission d'apprendre et d'explorer les systèmes, les politiques, les mesures et d'autres aspects sur l'éducation des autres pays du monde.

L'éducation comparée n'est pas parvenue vraiment à un stade plus avancé avant la première moitié du XX^e siècle. Développées par des chercheurs connus, tels que Michael Sadler, Isaac Leon Kandel, Nicholas Hans et Friedrich Schneider, les recherches en éducation comparée sont devenues plus systématiques. Ces chercheurs mettent tous en exergue la relation entre l'éducation et un certain aspect d'une société, tels que la politique, l'économie, la culture, etc. Ils ont entrepris de chercher des raisons pour expliquer le fonctionnement de l'éducation. Après la Seconde Guerre mondiale, le domaine de l'éducation était plus largement valorisé. La recherche en éducation comparée a également beaucoup progressé et ses objectifs ont connu une nouvelle réflexion. Kandel (1933) s'est opposé à l'objectif portant sur la soi-disant tradition de la description « simple » des systèmes d'éducation à l'étranger. Selon lui, l'éducation comparée devrait découvrir les problèmes éducatifs, discuter comment ces problèmes ont émergé, interpréter comment ils sont résolus dans un contexte social particulier, et développer la philosophie et les principes de l'éducation. Ses points de vue fondamentaux sont soutenus par Hans (2012), mais il s'oppose à la valeur absolue des statistiques et insiste sur la fonction de comparaison des institutions nationales. À cet égard, Kandel et Hans privilégient la recherche qualitative en éducation comparée.

L'éducation comparée a connu un développement important à partir des années soixante (Halls, 1990 ; Barthélémy, Groux et Porcher 2011), en particulier autour de la discussion sur la méthodologie. Halls déclare que la fin des années soixante peut être considérée comme « une nouvelle ère pour les études comparées » (Cité dans Groux, 1997, p. 113). Les discussions sur le choix entre la recherche qualitative ou la recherche quantitative en éducation comparée ont été extrêmement intenses après les années soixante. De nombreuses personnes se sont rendu compte de nouveau de l'importance de la culture et de l'histoire pour l'étude des pratiques et des résultats de l'éducation scolaire. En même temps, plusieurs sociétés scientifiques d'éducation comparée ont été fondées. Par exemple, en 1970, le Conseil mondial des associations d'éducation comparée (CMAEC) a été institué. Ce conseil est une ONG (organisme à vocation d'aide publique ou humanitaire et dont le financement est principalement privé) en relations opérationnelles avec l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). Le CMAEC a organisé jusqu'à maintenant 17 congrès mondiaux d'éducation comparée¹⁸ afin de discuter des problèmes d'éducation d'actualité à l'échelle internationale. Parmi les sujets traités : en 1970, « Éducation et formation de la profession enseignante : aide à l'éducation aux pays en développement », en 1989 sur « Développement, communication et langage », en 2016, « Dialectique de l'éducation : perspectives comparées » et « Le futur de l'éducation » en 2019. En outre, un certain nombre d'organisations internationales, en particulier l'UNESCO, a mené de nombreuses recherches et projets en éducation dans le monde entier.

¹⁸ Information consultée le 21 juillet 2019 à l'adresse CMAEC : <http://2019worldcongress.org/>.

Depuis le milieu des années quatre-vingt, une nouvelle tendance de développement s'est présentée dans l'éducation comparée (Groux, 1997). Notamment, elle a commencé à porter l'attention sur le processus d'éducation scolaire lui-même en matière de réforme interne des écoles, de gestion de l'école, de formation des enseignants, etc. Nous voyons aussi qu'il semble exister une trajectoire d'*affirmation-négation-affirmation* concernant le rôle de la description du contexte sociohistorique et culturel dans la recherche en éducation comparée (Yang, 2008). Dans un numéro ayant pour titre « A Chinese Puzzle » dans le « Comparative Education Review », Ruth Hayhoe (1989) conclue que la culture et l'histoire d'un pays déterminent non seulement la relation entre l'éducation et le pays, mais également l'objectif et le contenu de l'éducation. La proposition de Hayhoe manifeste donc la concrétisation de ce retour de négation à affirmation.

La recherche en éducation comparée a prospéré à la fin des années quatre-vingt-dix pour diverses raisons :

ampleur du mouvement de mondialisation, développement des échanges internationaux, des autoroutes de l'information, prise de conscience des enjeux forts liés à l'institution scolaire, intérêt manifesté par les organisations internationales pour l'éducation, intérêt des médias pour les problèmes éducatifs et pour la comparaison internationale... (Groux, 1997, p. 127)

Étant donné que la pluralité de la culture constitue une caractéristique de notre société humaine et que ce pluralisme culturel demande une compréhension internationale (Gu, 2005 ; Zhu et Chen, 2011), la capacité de compréhension internationale attire de plus en plus d'attentions (Groux, 1997 ; Perez, Groux et Ferrer, 2002 ; Gu, 2005 ; Zhu et Chen, 2011) des chercheurs. La

mission de la compréhension internationale et l'éducation comparée sont donc étroitement liées l'une à l'autre (Groux, 1997 ; Perez et al., 2002 ; Gu, 2005 ; Meuris, 2008).

Afin de démontrer dans quelle mesure une innovation éducative est pertinente et utile, l'éducation comparée trouve de plus en plus sa place dans les programmes de formation à l'enseignement. Cette discipline donne aux futurs enseignants des occasions précieuses pour « multiplier leurs points de vue sur un problème, de l'approcher en fonction de logiques et de cohérences différentes » (Groux, 1997, p. 127). Grâce à la connaissance des différences et ressemblances dans chaque domaine d'enseignement et dans chaque système d'éducation qui possèdent des caractéristiques culturelles, politiques, sociales, religieuses, les futurs enseignants ont ainsi l'opportunité de comprendre et d'interpréter ces différences et similitudes, et d'en tirer profit pour leur propre pratique. L'éducation comparée possède assurément « une place stratégique dans la profession et la formation des enseignants, de la part des enseignants eux-mêmes, des décideurs et des formateurs » (Morales Perlaza, 2012, p. 57).

Tout bien considéré, le développement de l'éducation comparée montre une tendance, à savoir que la recherche en éducation a commencé à accorder plus d'attention au processus de l'application pratique des concepts éducatifs dans des institutions scolaires dans des contextes variés et spécifiques. La diversité des solutions aux problèmes éducatifs dans différents contextes montre la nécessité de l'analyse de la complexité du contexte sociohistorique et culturel de chaque objet de comparaison. Dans ce qui suit, nous allons clarifier la définition de l'éducation comparée.

2.2. Définition de l'éducation comparée

Les solutions pour traiter des problèmes d'éducation communs sont variées dans les divers pays du monde (Holmes, 2018). Selon Lê Thành Khôi (1981), l'éducation comparée est « l'étude des faits éducatifs et des relations qui les unissent à leur environnement politique, économique, social et culturel » (*Ibid.*, p. 43). Mettant aussi en évidence le rapport entre des faits éducatifs et la diversité du contexte dans lequel ils se situent, Van Daele (1993) précise les objectifs principaux de l'éducation comparée :

L'éducation comparée est la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc., en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial, afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables dans le but d'améliorer l'éducation. (*Ibid.*, p. 16-17)

Groux et Porcher (1997) mentionnent que l'éducation comparée « est avant tout une démarche, car elle permet le rapprochement d'objets qui appartiennent à la réalité éducative à travers la comparaison » (*Ibid.*, cité dans Regnault, 2017, p. 9). Dans le « Dictionnaire d'éducation comparée », le concept de l'éducation comparée est défini comme suit :

L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation

éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales ». (Groux et al., 2003, p. 19)

Nous retenons la caractéristique heuristique et pragmatique de l'éducation comparée ainsi que l'importance de l'analyse des similitudes et des différences d'un phénomène éducatif dans différents systèmes éducatifs en prenant en considération les caractéristiques d'un contexte complexe. La qualité des données à comparer nécessite toujours l'attention. Il faut donc « refuser le comparatisme abstrait » et « comprendre la raison » (Barthélémy et al., 2011, p. 41-42) des résultats de l'étude en considérant la spécificité de chaque système de l'éducation. Comme l'énonce Phillips (2006), le transfert d'idées pédagogiques d'un contexte à l'autre est un phénomène intéressant pour les comparatistes. Si l'un des principaux objectifs de l'éducation comparée est de « tirer des leçons » de l'expérience d'« ailleurs », nous devons savoir quelles leçons devraient être apprises et de quelle manière. (*Ibid.*, p. 313).

Pour conclure, dans cette partie, nous avons souligné que « l'approche des dispositifs ou des faits éducatifs que suppose l'éducation comparée est multiple et complexe » (Groux, 1997, p. 116). C'est dans la confrontation et la comparaison de problèmes relatifs à l'éducation dans différents contextes que l'éducation comparée prend son sens (Halls, 1990). Nous nous rendons compte de l'importance d'avoir une capacité de compréhension internationale dans la recherche

en éducation comparée. Nous retenons ainsi l'idée que deux actions pourraient aider à apporter de nouvelles lumières à un système éducatif local : « primo, l'investigation d'un autre système de formation des enseignants dans un pays étranger, et secundo, la découverte qu'il est possible d'organiser différemment les choses dans l'éducation » (Blömeke et Paine, 2008, p. 573). Suite à la clarification du concept de l'éducation comparée, nous traitons de la situation des PFE à l'échelle mondiale et surtout dans le contexte québécois et chinois.

2.3. Comparaison des systèmes de formation des enseignants et des programmes de formation initiale à l'enseignement

L'importance de s'engager dans une étude comparée portant sur la formation des enseignants avec un regard international est soutenue par plusieurs chercheurs (Vonk, 1991 ; Blömeke et Paine, 2008 ; Salajan, Duffield, Glava et Glava, 2017). Divers travaux ont porté sur la comparaison des systèmes de formation des enseignants entre plusieurs pays ou régions (Vonk, 1991 ; Darling-Hammond et Cobb, 1995 ; Ingersoll, 2007). Dans une étude comparée sur la préparation et le développement professionnel des enseignants entre douze pays membres¹⁹ de la Coopération économique pour l'Asie-Pacifique (APEC), l'un des objectifs essentiels était de fournir aux éducateurs, aux chercheurs et aux décideurs politiques des informations concrètes utiles concernant la comparaison des différents systèmes de formation des enseignants (Darling-

¹⁹ Les douze pays membres sont : l'Australie, le Brunéi Darussalam, le Canada, la République populaire de Chine, Hong Kong (Chine), le Japon, la Corée du Sud, la Malaisie, la Nouvelle-Zélande, le Singapour, Taïpei chinois et les États-Unis.

Hammond et Cobb, 1995). Trois sujets de comparaison ont été pris en compte dans cette étude (*Ibid.*, p. 11-27) :

a) La préparation des enseignants : objectifs de la préparation des enseignants, établissements responsables de la formation, sélection des candidats, programmes, formation pratique des étudiants ou stage, liens entre la formation des enseignants et les autres normes du curriculum.

b) La formation continue et le développement : insertion, développement professionnel en continu.

c) La délivrance de brevets et d'autres enjeux politiques : conditions de permis, gouvernance, agrément, financement pour la formation des enseignants et tendances.

Effectivement, dans la vie quotidienne, les gens comparent souvent des programmes d'études en vue de répondre à leurs besoins d'apprentissage sous la pression de la compétitivité sociale et internationale. Lorsque les chercheurs font des études comparatives pour arriver à leurs buts académiques, il semble que ces derniers sont plus variés, car un programme d'études est « *complexe et multifonctionnel* (Adamson et Morris, 2010, p. 244) ». Nous aimerions retenir l'étude d'Adamson et Morris (2010) « Comparer des programmes d'études » qui traite de la recherche basée sur les comparaisons explicites des programmes d'études telles que celle à travers les cultures et les sujets. Cet article commence par examiner les diverses conceptions d'un programme d'études dans la littérature grise. Les deux auteurs ont cité sept conceptions du programme d'études identifiées par Marsh et Willis (1995, cité dans *Ibid.*) : « héritage classique, connaissance établie, utilité sociale, apprentissage planifié, apprentissage par l'expérience,

transformation personnelle, expériences de la vie ». Ils prétendent que ces conceptions peuvent potentiellement être utilisées comme cibles intéressantes pour une étude comparée. D’après eux, ces conceptions

découlent ou sont dérivées d’idéologies sociales qui sont soutenues par des points de vue et des croyances normatives sur le rôle souhaité de la scolarité dans la société, sur la nature des connaissances et de l’apprentissage, et sur les rôles des enseignants et des étudiants. (*Ibid.*, p. 246)

Les deux auteurs ont donc conclu en décrivant quatre aspects du programme d’études comme montrés dans le tableau 7.

Tableau 7. Quatre aspects du programme d’études

| | |
|-------------------------------|--|
| Idéologie | Les idéologies et les cultures de la société qui influent sur le programme d’études |
| Planifié/ souhaité | Les systèmes de développement et de planification du programme d’études — les processus et les produits du développement du programme d’études |
| Adopté | La mise en œuvre du programme d’études — les manières d’apporter des expériences d’enseignement et d’apprentissage |
| Vécu | L’expérience — les événements planifiés et non planifiés, les valeurs, et les messages qui sont vécus par l’élève |

Source. Adamson et Morris, 2010.

Le premier aspect « idéologie » met à jour réellement la nature des programmes d’études. Le développement du programme s’enracine dans ces idéologies et cultures (plus d’information, voir *Annexe B. Idéologies et composants du programme d’études*). Le deuxième aspect « planifié/souhaité » concerne le contenu principal d’un programme d’étude. Cet aspect tente de répondre aux exigences des idéologies et des cultures de la société. Le troisième aspect « adopté »

a trait aux activités et expériences d'apprentissage des étudiants et d'enseignement des enseignants. Quant au quatrième aspect, il porte sur le vécu individuel des enseignants et surtout des élèves. En fonction des informations dont nous disposons pour notre propre recherche, nous limiterons aux aspects « idéologie », « planifié » et « adopté » n'ayant pas facilement accès à des informations sur le vécu des formateurs et des étudiants.

Par la suite, nous parlons de la situation générale des études comparées sur la formation des enseignants entre le Québec et la Chine, et aussi de leur situation respective.

2.4. Comparaisons réalisées en éducation au Québec et en Chine

Les études comparées en éducation entre le Canada et la Chine sont de plus en plus effectuées par les décideurs politiques, les organisations internationales et les universitaires. Plusieurs études (Darling-Hammond et Cobb, 1995 ; Ingersoll, 2007 ; Wang, 2004) impliquent non seulement le Canada et la Chine, mais aussi d'autres nations ou régions au monde. Pour ce qui concerne la comparaison de la formation des enseignants d'anglais entre le Canada et la Chine, plusieurs recherches montrent que l'intérêt des chercheurs chinois envers l'éducation bilingue et surtout envers le modèle d'éducation immersive l'emporte (Qian, 2003 ; Tang, 2004 ; Yu, 2010).

Pour réaliser une étude comparée en éducation entre le Québec et la Chine, il est possible de se référer au « Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec » (ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 2003), qui a pour but de faciliter la comparaison entre le système éducatif de la Chine et le système éducatif québécois. Dans ce document, les principales caractéristiques du système éducatif de la Chine sont clairement décrites

via dix aspects : le contexte historique, la langue d'enseignement, l'éducation préscolaire, la scolarité obligatoire, l'année scolaire, les études primaires, les études secondaires, les études postsecondaires, la notation et l'agrément des établissements. Afin d'éviter de confondre les termes employés avec le sens qu'ils peuvent revêtir au Québec (*Ibid.*), d'une part, nous nous sommes référés aux explications et aux descriptions des termes mentionnés dans ce guide ; d'autre part, nous avons tenté d'expliquer les termes dans le contexte chinois avec une traduction littérale. Donc, ce document jouera un rôle important dans l'interprétation des résultats de cette recherche.

2.4.1. Comparaisons réalisées en éducation au Québec

Nous avons choisi trois articles autour de trois sujets de comparaison. Le premier article concernant la comparaison des programmes de formation des enseignants du secondaire au Québec et en Suisse romande a été réalisé par Tardif et Borges (2009). Le deuxième document faisant état d'une étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande est un mémoire réalisé en 2012 par Adriana Morales Perlaza. La dernière étude intitulée « l'évolution du savoir professionnel des enseignants au Québec et en Ontario : une analyse sociologique néowébérienne », réalisée en 2019 par Morales Perlaza et Tardif, est consacrée à la comparaison de la formation des enseignants du secondaire au Québec et en Ontario. Nous avons essayé d'extraire les éléments essentiels de comparaison dans les trois sujets de recherche, de façon à comprendre les manifestations de la professionnalisation des enseignants et celles de la professionnalisation de la formation à l'enseignement.

Le travail réalisé par Tardif et Borges (2009) vise à répondre à la question « Qu'en est-il de la professionnalisation lorsqu'elle s'enracine dans des contextes sociaux, des institutions et des

programmes de formation particuliers? ». Les deux auteurs ont proposé cinq dimensions qui semblent être les moins controversées pour caractériser un phénomène spécifique de la professionnalisation de la formation : a) l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation ; b) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissances (knowledge base) ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant ; c) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages ; d) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires ; e) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences. S'intéressant plutôt aux conceptions et contenus du « savoir professionnel » mis en œuvre dans le cadre de deux programmes de formation des maîtres du secondaire au Québec (Université de Montréal) et en Suisse romande (HEP-BEJUNE), les deux auteurs centrent leur investigation sur quatre éléments.

Premièrement, ils ont décrit clairement les caractéristiques de deux systèmes de formation des enseignants au Québec et en Suisse romande. Ils ont comparé deux trajectoires de scolarité d'un étudiant et d'une étudiante qui veut devenir un enseignant et une enseignante du secondaire, et deux situations de l'autorité sur la formation. Deuxièmement, ils ont analysé en les différenciant deux modèles de formation (nous pouvons aussi dire deux programmes de formation des

enseignants) et ont présenté le poids relatif de cinq domaines (DIR, SED, DID, FPP et STA²⁰) dans les deux programmes. Ensuite, ils ont comparé les dispositifs et les pratiques prévus dans les deux programmes de formation visant à assurer l'intégration de différents domaines et la cohérence de différents programmes. Dans cette partie, les deux auteurs ont réfléchi davantage sur la cohérence de l'ensemble des activités et des contenus de formation concernant le savoir professionnel de futurs enseignants du secondaire. À la fin, ils ont abordé succinctement les profils typiques (formation de base ; origine et recrutement ; autres qualifications exigées ou nécessaires ; statut d'emploi) et les tâches (enseignement ; cours ; direction de mémoire et de thèse ; supervision de stages ; enseignement aux études supérieures ; participation à la vie institutionnelle ; recherche) des formateurs dans les deux institutions.

Le deuxième travail d'étude comparée analyse la mise en œuvre de la professionnalisation et sa relation avec l'organisation des programmes de formation des enseignants du primaire dans les contextes finlandais et québécois. Morales Perlaza (2012) s'intéresse aux cinq dimensions de comparaison proposées par Tardif et Borges (2009). Étant donné que nous nous intéressons à la

²⁰ DIR : le domaine des disciplines de référence (les sciences naturelles et les technologies, les sciences sociales et humaines, les arts et les langues, etc.) ; DID : le domaine des didactiques (les disciplines et méthodes assurant la transposition aux situations d'enseignement et d'apprentissage des DIR) ; SED : le domaine des sciences de l'éducation (p. ex. : sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, économie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc.) ; FPP : le domaine de la formation psychopédagogique (des savoirs, démarches et activités visant l'acquisition et la maîtrise des compétences professionnelles à la base de l'enseignement) ; STA : la formation pratique et les stages (Source : Tardif et Borges, 2009, p. 111)

professionnalisation des enseignants d'anglais et surtout à leur développement professionnel dans le cadre de la formation initiale, nous ciblons une comparaison plus microscopique des PFE de l'anglais qu'une comparaison macroscopique des PFE. Autrement dit, nous ne nous concentrerons pas sur la description de « l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation ». Nous tenterons de chercher les éléments intégrés dans la formation favorisant la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants d'anglais. De ce fait, les quatre autres dimensions seront utiles pour notre étude comparée, soit a) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissances ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant, b) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages, c) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires et d) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences.

Le dernier travail examiné, portant sur la comparaison des savoirs professionnels des enseignants entre la formation universitaire québécoise et ontarienne a pour objectif de comprendre l'évaluation de la conception du savoir professionnel à l'aide d'une approche néowébérienne. Morales Perlaza et Tardif (2016, 2019) ont déterminé quatre éléments essentiels relatifs à la rationalisation et à l'institutionnalisation du savoir à différents moments historiques : 1) l'autorité sur la formation, 2) les institutions de formation, 3) la durée de la formation et 4) le savoir à la base de la formation. Trois de ces éléments pourraient être utilisés dans notre recherche: 1) les savoirs diversifiés à acquérir et à souligner (savoir disciplinaire, savoir lié aux matières, savoir pédagogique scientifique, savoir rationnel, etc.) dans deux formations des enseignants, 2) l'approche de la formation des enseignants (p. ex. : la formation par compétence au Québec) et

son universitarisation et 3) le problème sur la rationalité théorique en enseignement et le rôle de la rationalité pratique et de la réflexion.

2.4.2. *Comparaisons réalisées en éducation en Chine*

Nous avons retenu en particulier deux études comparées en éducation entre le Québec et la Chine. La première étude comparée est un mémoire de maîtrise, réalisé en utilisant la méthode de recherche documentaire, la méthode comparative et la méthode factorielle historique. En prenant les programmes canadiens de formation initiale des enseignants comme objet de recherche, Zhang F. B. (2019) présente l'évolution principale de ces programmes à partir de l'évolution historique du développement du curriculum. Cet auteur analyse le système canadien de formation initiale des enseignants sous quatre aspects : les principes d'élaboration du programme, les objectifs de formation, la structure et le contenu du programme ainsi que la mise en œuvre du programme. Il prend aussi le Programme BEd (Bachelor of education) à l'Université de la Colombie-Britannique comme cas de recherche et résume les caractéristiques et les lacunes de ce programme canadien de formation initiale des enseignants. L'auteur propose à la fin de son mémoire quatre conseils à l'égard de la réforme actuelle du PFE chinois : a) former un modèle ouvert de formation des enseignants pour combler des lacunes de l'éducation des étudiants non normaux ; b) optimiser la structure du programme de formation initiale des enseignants et augmenter la proportion de stages ; c) établir des partenariats pour promouvoir la mise en œuvre du programme ; et d) intégrer la théorie et la pratique éducatives pour améliorer la compétence intégrale des enseignants (*Ibid.*, résumé). Les quatre recommandations nourriront la discussion de cette recherche au regard de nos

propres résultats. Nous tenterons également de proposer des mesures plus concrètes au lieu de simples suggestions générales.

La deuxième recherche a été réalisée par des chercheurs chinois mais visait à interpréter et à analyser le PFIE de l'ALS de l'Université McGill. Cette étude effectuée par Wang et Cheng (2014), conclut que le PFIE de l'ALS de McGill a pour but principal de cultiver la capacité pratique des enseignants bilingues et de promouvoir leur développement professionnel. Les deux auteurs sont arrivés à la conclusion que trois aspects de ce programme méritent l'attention pour favoriser la formation des enseignants bilingues en Chine. Premièrement, il faudrait porter attention à la diversification du contenu du curriculum : la langue, la pédagogie et la didactique, la psychologie, la culture et d'autres sujets d'étude devraient entrer en jeu dans la formation des enseignants d'ALS. Deuxièmement, les auteurs ont analysé la structure du programme en l'interprétant selon quatre catégories : la linguistique, l'éducation en langue seconde, la pédagogie et l'éducation libérale. Ces quatre catégories sont axées sur l'utilisabilité, la praticabilité et la fonctionnalité du contenu du curriculum. Le dernier aspect consiste à comprendre la formation pratique dans ce programme. Bien que cette étude n'est pas destinée à la description concrète de l'éducation bilingue en Chine, elle contribuera à notre réflexion sur les indicateurs potentiels à construire avant le travail d'analyse des éléments de comparaison.

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Notre objectif général est ainsi formulé : selon la documentation accessible publiquement au Québec et en Chine, identifier les différences et similitudes existantes entre deux types de formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère, en mettant l'emphasis sur

la façon dont certaines institutions responsables de la formation ont mis en œuvre le processus de professionnalisation dans leurs PFIE de l'anglais. Nos objectifs spécifiques sont de :

1. décrire les visions et orientations ministérielles relatives à la professionnalisation des enseignants de l'anglais langue seconde ou étrangère, à leur formation initiale et à leur développement professionnel ;
2. décrire comment certaines des institutions universitaires au Québec et en Chine organisent leur PFE de l'anglais pour assurer une formation professionnalisante et amorcer le développement professionnel des enseignants d'anglais ;
 - comparer et interpréter les éléments (les thèmes et les mots-clés) mis en place dans les PFIE de l'anglais favorisant le développement professionnel de futurs enseignants d'anglais ;
 - identifier les activités spécifiques d'apprentissage (des cours et des moyens de pratiques dans le programme) mises en œuvre et interpréter les objectifs principaux de ces activités ;

3. Identifier les principales similitudes et différences observées entre les deux contextes.

Dans ce chapitre, nous avons clarifié les notions principales de la professionnalisation, du développement professionnel des enseignants et de l'éducation comparée. Nous avons exposé surtout certaines études comparées en éducation entre le Canada et la Chine. Une fois nos objectifs de recherche formulés, nous présentons, dans le chapitre suivant, nos démarches méthodologiques.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

D'après Gauthier (2010), « la méthodologie de la recherche englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme » (p. 8). Ces éléments, soit nos choix méthodologiques, sont abordés dans ce chapitre. Premièrement, nous présentons notre type de recherche conformément à nos objectifs de recherche. Deuxièmement, nous présentons notre démarche de collecte de données en expliquant d'abord les caractéristiques du corpus. Nous expliquons ensuite la méthode d'échantillonnage employée ainsi que l'instrument de collecte de données. Troisièmement, nous identifions notre méthode d'analyse de données et nos stratégies d'analyse. Quatrièmement, nous présentons les critères de scientificité et les considérations d'éthique de la recherche. À la fin, nous analysons les limites existantes ou potentielles de la méthodologie.

1. TYPE DE RECHERCHE

Conformément à nos choix d'objectifs de recherche, il nous semble pertinent de définir notre étude comme étant descriptive. Nous voulons comparer la mise en œuvre du concept de la professionnalisation dans le domaine de l'éducation et du développement professionnel dans deux contextes géographiques différents de formation initiale des enseignants d'anglais et, comprendre la réalité ou proposer une explication plausible des phénomènes observés (Van der Maren, 2003, cité dans Lenoir et al., 2018) dans les documents publiquement accessibles au Québec et en Chine portant sur les systèmes de formation initiale des enseignants d'anglais. Donc, notre recherche se

veut une étude comparative documentaire et nous la réalisons en utilisant des méthodes qualitatives.

Bereday (1964) propose un chemin typique pour une étude comparée en quatre étapes : 1) la description et le recueil des données, 2) l'interprétation, 3) la juxtaposition et 4) la comparaison. Phillips (2006) a développé l'étape « juxtaposition » de Bereday en proposant une structure composée de six étapes pour une étude comparée (*Ibid.*, p. 315-316) :

1. **Conceptualisation** : les tentatives initiales des chercheurs visant à identifier les questions de recherche et à les comprendre dans chaque contexte particulier.
2. **Contextualisation** : les descriptions détaillées des phénomènes en éducation des sociétés à comparer. Il est significatif de décrire les caractéristiques des contextes sur les plans de l'histoire, de la culture, de la politique, de la religion, de la société, de la langue et d'autres aspects.

Les deux premières étapes sont déjà développées dans nos deux premiers chapitres. Nous avons décrit les principales caractéristiques de deux contextes québécois et chinois en ce qui concerne la formation des enseignants et la formation initiale des enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère. Nous avons aussi défini le concept de l'éducation comparée et celui de la professionnalisation du métier d'enseignant, en nous concentrant aussi sur la notion de développement professionnel à partir de l'explication du concept de professionnalisation.

3. **Isolement** : Isoler des différences existantes à travers une comparaison directe des phénomènes observés ou les données recueillies.

4. **Explication** : l'explication et la justification des différences et similitudes à travers l'établissement et le développement des hypothèses.

Dans le chapitre suivant consacré à l'analyse de données, nous allons effectuer la troisième et la quatrième étape. Nous allons mettre en lumière comment certaines des institutions universitaires rendent effectif le concept du développement professionnel dans leurs programmes de formation de futurs enseignants d'anglais. Nous expliquons en détail dans les sections ci-après de ce chapitre la façon de réaliser ces deux étapes.

5. **Reconceptualisation** : Reconsidérer les questions de recherche.

6. **Application** : les tentatives des chercheurs sur l'application des résultats obtenus à d'autres situations, en répondant aux questions initiales de recherche.

Dans les deux dernières étapes, nous voulons analyser les différences et similitudes identifiées durant le processus de comparaison de deux types de PFIE. Nous allons reconsidérer les questions de recherche et y répondre avec les résultats d'analyse afin d'assurer la rationalité et l'efficacité de nos questions de recherche, et ainsi proposer certaines hypothèses pertinentes. Nous allons considérer si ces résultats d'analyse peuvent être appliqués à différentes situations. À la fin, nous allons examiner nos idées initiales sur l'importance de cette étude comparée cherchant à favoriser l'échange d'expertise et à améliorer le développement professionnel de futurs enseignants d'anglais au Québec et en Chine.

Subséquentement à l'éclaircissement du type de recherche, nous clarifions la méthode et l'instrument de cueillette de données, la méthode d'analyse de données et notre démarche éthique.

2. TECHNIQUES DE RECUEIL DE DONNÉES

2.1. Caractéristiques du corpus

D'après Adamson et Morris (2010), les méthodes de recherche à adopter dans n'importe quelle étude comparée concernant les programmes d'études dépendent de trois considérations. Il faut déterminer l'objectif et la perspective de l'étude, faire un choix pertinent des points focaux du programme d'étude, et identifier les manifestations correspondant au programme d'études. (*Ibid.*, p. 260). Étant donné que nous avons déjà tiré au clair les deux premières considérations, nous décrivons ici les caractéristiques du corpus en faisant d'abord appel à trois des quatre aspects du programme d'études proposé par Adamson et Morris (2010) — idéologie, planifié/souhaité et adopté — qui concernent le contexte social, idéologique et culturel du PFIE de l'anglais, les systèmes de son développement et de sa planification ainsi que sa mise en place. Nous présentons dans le tableau 8 les manifestations typiques des programmes d'études selon ces trois aspects.

Tableau 8. Méthodes de recherche typiques des programmes d'études

| Aspect du programme d'études | Manifestations typiques | Méthodes de recherche typiques |
|------------------------------|--|--|
| Idéologie | Livres ; papiers universitaires ; documents politiques | Analyses du discours |
| Planifié/ souhaité | Documents politiques ; programmes ; prospectus ; matériaux d'enseignement ; régimes de travail ; plans du cours ; matériaux d'évaluation ; procès-verbaux ; avis | Analyse des discours ; interviews |
| Adopté | Actions des enseignants et des élèves ; rôle des enseignants et des élèves ; intérêt et participation des élèves ; interaction en classe (par exemple modes de remise en question, utilisation du travail en groupe) ; interaction à l'école ; produits des élèves | Journaux des enseignants ; entretien ; dossiers d'activité |

Source. Tableau modifié d'Adamson et Morris, 2010, p. 253.

Puisque ces trois aspects correspondent à notre étude descriptive, nous précisons des caractéristiques du corpus dans le tableau 9.

Tableau 9. Caractéristiques du corpus

| | Contenu principal des documents | Type de documents |
|--------------------------|--|--|
| Idéologie | Les documents concernant les idéologies et les cultures de la société québécoise et chinoise qui influent sur le cadre de la formation initiale des enseignants d'anglais, sur le contenu du PFIE de l'anglais, et sur la professionnalisation et la dimension du développement professionnel de futurs enseignants d'anglais. | <div>1. Documents politiques</div> <div>2. Documents institutionnels</div> |
| Planifié/souhaité | Les documents sur le système de développement et de planification du PFIE de l'anglais et sur les contenus de la formation. | |
| Adopté | Les documents présentant le contenu des cours. | |

2.2. Méthode d'échantillonnage

D'après Pires (1997), l'échantillon est « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (*Ibid.*, p. 122). L'échantillonnage constitue donc « l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon » (Savoie-Zajc, 2006, p. 100). Selon l'interprétation de Savoie-Zajc, « un échantillonnage scientifiquement valide en recherche qualitative/interprétative, [...] possède des caractéristiques générales : il est intentionnel, il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche. Il est somme toute acceptable et crédible aux yeux des communautés scientifique et professionnelle auprès desquelles les résultats de la recherche seront diffusés » (*Ibid.*).

Du fait que nous désirons analyser des documents et en dégager les éléments répondant à nos objectifs de recherche, nous essayons de nous assurer que l'échantillon soit fiable et représentatif, et ce, commence par notre explication de trois concepts essentiels et de la caractéristique du corpus cible. Nous avons choisi une technique d'échantillonnage non probabiliste qui est appelée l'échantillonnage par choix raisonné. Celle-ci est considérée comme étant « plus flexible, facile à appliquer et en général peu coûteuse » (Fortin, 2010, p. 237). Il s'agit alors de vérifier l'accessibilité des données, la facilité d'entrée, les échéances, la disponibilité et le coût éventuel (Savoie-Zajc, 2006, p. 102).

2.3. Instrument de collecte de données

La présente étude porte sur les deux types de documents susmentionnés publiés pendant les vingt dernières années (2000 à 2020), à savoir : les documents politiques et institutionnels. Nous avons retenu les documents publiés de cette période compte tenu du commencement de la tendance du développement professionnel des enseignants et, de la publication des documents ministériels sur la mise en œuvre du concept de professionnalisation des enseignants au Québec et en Chine.

Nous avons accédé aux sites officiels des universités québécoises et chinoises afin d'en savoir le plus possible sur le contenu principal du PFE de l'anglais, sur les objectifs et exigences de formation, sur la structure du programme, sur la place de la formation pratique et des stages, sur l'évaluation des étudiants-enseignants, etc. Nous avons aussi consulté les sites web des gouvernements québécois et chinois pour chercher les documents officiels pour l'éducation et la

formation initiale des enseignants à l'égard de la professionnalisation et du développement professionnel des enseignants.

En outre, nous avons utilisé les moteurs de recherche (Google et Baidu), les banques de données bibliographiques (EBSCO, Researchgate, JSTOR, CNKI, Google Scholar et outil de découverte de l'Université de Sherbrooke) pour rechercher les publications et travaux de recherche au sujet du développement professionnel de futurs enseignants d'anglais au Québec et en Chine. Nous avons recherché par les mots-clés en français et en chinois, même en anglais. Nous avons d'abord utilisé les mots-clés en français tels que :

Formation initiale des enseignants OU Formation à l'enseignement ET Québec ;

Développement professionnel OU Professionnalisation des enseignants ET

Formation initiale des enseignants ET Québec ;

Formation initiale des enseignants d'ALS OU Programmes de formation à

l'enseignement de l'ALS ET Québec ;

Développement professionnel ET Futurs enseignants d'anglais ET Québec ;

Nous avons utilisé presque les mêmes mots-clés en chinois. Il est à noter qu'il existe plusieurs mots avec des sens similaires dans le contexte chinois, tels que :

PFIE de l'anglais : « 英语师范教育 », « 师范英语专业 » ; « 英语师范培训 » ;

« 英语专业人才培养规划 », etc.

Étudiants en PFIE de l'anglais : « 英语师范生 », « 英语专业学生 », « 英语专业大学生 », etc.

2.4. Corpus de documents sélectionnés

Après avoir présenté les caractéristiques du corpus, l'instrument et la démarche de collecte de données, nous expliquons comment nous avons cherché à mettre en ordre la documentation selon ses caractéristiques. Selon les normes de présentation des citations et des références dans les travaux écrits, rédigées par l'UDES (2019), il existe principalement dix natures (catégories) de documents (*Ibid.*, p. 27) :

- 1) les articles scientifiques et les autres textes tirés de périodiques, dont les journaux ; 2) les ouvrages (livres) rédigés par une autrice ou un auteur ; 3) les ouvrages collectifs ; 4) les chapitres de livres ; 5) les publications tirées d'actes de colloque ou de congrès ; 6) les textes de communications et les manuscrits non publiés ; 7) les manuscrits en voie d'être publiés ; 8) les rapports de recherche, les mémoires et les thèses ; 9) les publications gouvernementales et institutionnelles ; 10) les publications électroniques non formatées pour l'impression : les cas fréquents.

Nous avons fait le processus d'échantillonnage et de recueil de données à partir de juillet 2019 jusqu'en mai 2020. Nous avons finalement sélectionné onze documents de type 9 pour le cas du Québec dont huit sont en lien avec les huit universités québécoises responsables de la formation initiale des enseignants d'ALS. Nous avons sélectionné douze documents de type 9 pour le cas de la Chine. Parmi eux, six documents concernent les PFIE de l'anglais de six universités normales chinoises. Cinq de ces institutions assument la responsabilité de la formation des étudiants normaux « Gongfei » et l'autre est l'université normale à Shanghai. Par ailleurs, plusieurs

documents de type 1, 2 et 4 serviront lors de l'analyse et l'interprétation des données.

Nous proposons un tableau dans la page suivante présentant les documents retenus. Les documents politiques concernent les documents relatifs aux orientations et mesures politiques sur la professionnalisation des enseignants généraux et des enseignants d'anglais, sur leur formation initiale et sur leur développement professionnel. Les documents institutionnels présentent des éléments relatifs aux PFIE de l'anglais tels que les objectifs et les exigences de formation/les conditions d'obtention du diplôme, la structure du programme, la place de la formation pratique et des stages, la place des pratiques réflexives et des recherches, etc.

Tableau 10. Corpus de documents

| Au Québec | | | | |
|---------------------------|--|---------------------------------|--------------|-------------------------------|
| <i>Type de document</i> | <i>Titre</i> | <i>Auteur</i> | <i>Année</i> | <i>Source de référence</i> |
| Documents politiques | La formation à l'enseignement. Les orientations et compétences professionnelles. | MEQ | 2001 | Publication officielle |
| | La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique | MELS | 2008 | Publication officielle |
| Documents institutionnels | Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde | Université de Sherbrooke | 2018 | Site officiel de l'université |
| | Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (Cheminement sans concentration) | Université Laval | 2020 | Site officiel de l'université |
| | Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde | Université du Québec à Montréal | 2014 | Site officiel de l'université |
| | Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde | Université Concordia | 2020 | Site officiel de l'université |

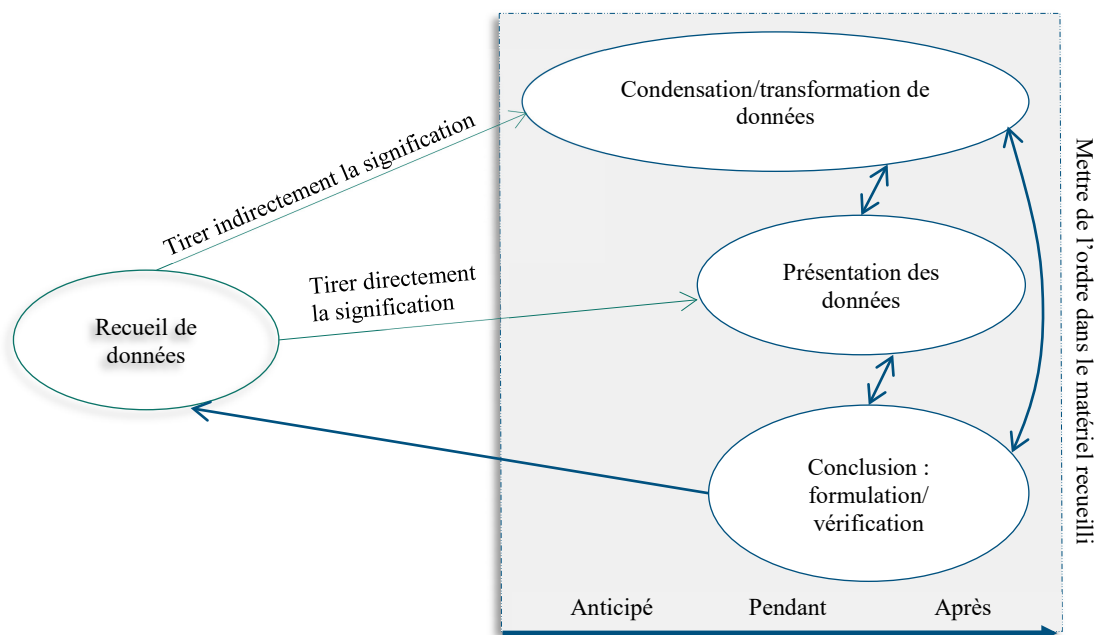
| | | | | |
|-------------------------|--|---|--------------|-------------------------------|
| | Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (Enseignement de l'anglais dans des contextes particuliers) | Université du Québec à Chicoutimi | 2019 | Site officiel de l'université |
| | Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde | Université du Québec à Trois-Rivières | 2020 | Site officiel de l'université |
| | Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde | Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue | 2019 | Site officiel de l'université |
| | Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde | Université McGill | 2020 | Site officiel de l'université |
| | Règlement d'évaluation des apprentissages pour les programmes de premier cycle | Université de Sherbrooke | 2018 | Site officiel de l'université |
| En Chine | | | | |
| <i>Type de document</i> | <i>Titre</i> | <i>Auteur</i> | <i>Année</i> | <i>Source de référence</i> |
| Documents politiques | Recommandations du ministère de l'Éducation sur la promotion vigoureuse de la réforme du programme de formation des enseignants | MERPC | 2011 | Site officiel gouvernemental |
| | Avis du ministère de l'Éducation sur la publication des « normes professionnelles pour les enseignants de maternelle (essai) », « normes professionnelles pour les enseignants du primaire (essai) » et « normes professionnelles pour les enseignants du secondaire (essai) » | MERPC | 2012 | Site officiel gouvernemental |
| | Avis du ministère de l'Éducation sur la mise en œuvre du plan de formation des enseignants « excellents » | MERPC | 2014 | Site officiel gouvernemental |
| | Avis du ministère de l'Éducation sur le renforcement des pratiques éducatives des étudiants normaux | MERPC | 2016 | Site officiel gouvernemental |
| | Avis du ministère de l'Éducation sur la publication des « mesures de mise en œuvre de l'agrément programmes de formation à l'enseignement dans les établissements généraux d'enseignement supérieur (provisoire) » | MERPC | 2017 | Site officiel gouvernemental |

| | | | | |
|---------------------------|---|--|-----------|-------------------------------|
| | Avis du ministère de l'Éducation sur la mise en œuvre du plan 2.0 de formation des enseignants « excellents » | MERPC | 2018 | Site officiel gouvernemental |
| Documents institutionnels | Programme de formation initiale des enseignants d'anglais | Université normale de Beijing | 2019 | Site officiel de l'université |
| | Programme de formation initiale des enseignants d'anglais | Université normale de l'Est de la Chine | 2017/2019 | Site officiel de l'université |
| | Programme de formation initiale des enseignants d'anglais | Université normale du Centre de la Chine | 2015 | Site officiel de l'université |
| | Programme de formation initiale des enseignants d'anglais | Université du Sud-Ouest | 2017/2019 | Site officiel de l'université |
| | Programme de formation initiale des enseignants d'anglais | Université normale du Nord-Est | 2019 | Site officiel de l'université |
| | Programme de formation initiale des enseignants d'anglais | Université normale de Shanghai | 2017/2019 | Site officiel de l'université |

3. TECHNIQUES D'ANALYSE DE DONNÉES

3.1. Type d'analyse privilégié

Selon Van der Maren (2003), « une fois l'information contextualisée recueillie, la tâche suivante consiste à l'analyser pour, ensuite, en faire une synthèse ; autrement dit, il s'agit de mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en tirer la signification » (p. 159). D'après Miles et Huberman (2003), le processus d'analyse se compose de trois étapes : 1) condensation/transformation des données, 2) présentation des données et 3) formulation/vérification des conclusions. Ces trois actions comme présentées dans la figure 2, interagissent l'une avec l'autre.



Note. Figure inspirée de Miles et Huberman, 2003, p. 28-31 et Van der Maren, 2003, p. 159.

Figure 2. Modèle itératif et circulaire de l'analyse de données

Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) précisent que ce travail d'analyse itératif et circulaire est « un processus progressif qui intervient tôt durant la phase même de cueillette de données et il y a forcément un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse » (p. 112). En nous basant sur ce modèle de l'analyse de données, nous avons opté pour une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons effectué une analyse thématique des documents cibles, surtout les parties ou sections pertinentes dans ces documents où il y a une présence des discours sur le développement professionnel des enseignants d'anglais. Cette méthode a pour but de repérer (saisir l'ensemble des thèmes pertinents d'un corpus) et de documenter (tracer des parallèles ou documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes) des thèmes (*Ibid.*, p. 236). Cette analyse thématique nous a permis de repérer les éléments en lien

avec le développement professionnel que nous voulons découvrir. Nous avons analysé le lien interne entre les thèmes repérés et les interpréterons.

Pour illustrer comment nous avons appliqué cette méthode d'analyse de données à notre recherche, nous expliquons par la suite en détail nos stratégies d'analyse de données.

3.2. Stratégies d'analyse de données

En respectant avant tout le modèle itératif et circulaire de l'analyse de données (Miles et Huberman, 2003), nous exposons nos stratégies d'analyse de données contenant trois étapes comme expliquées dans la figure 3.

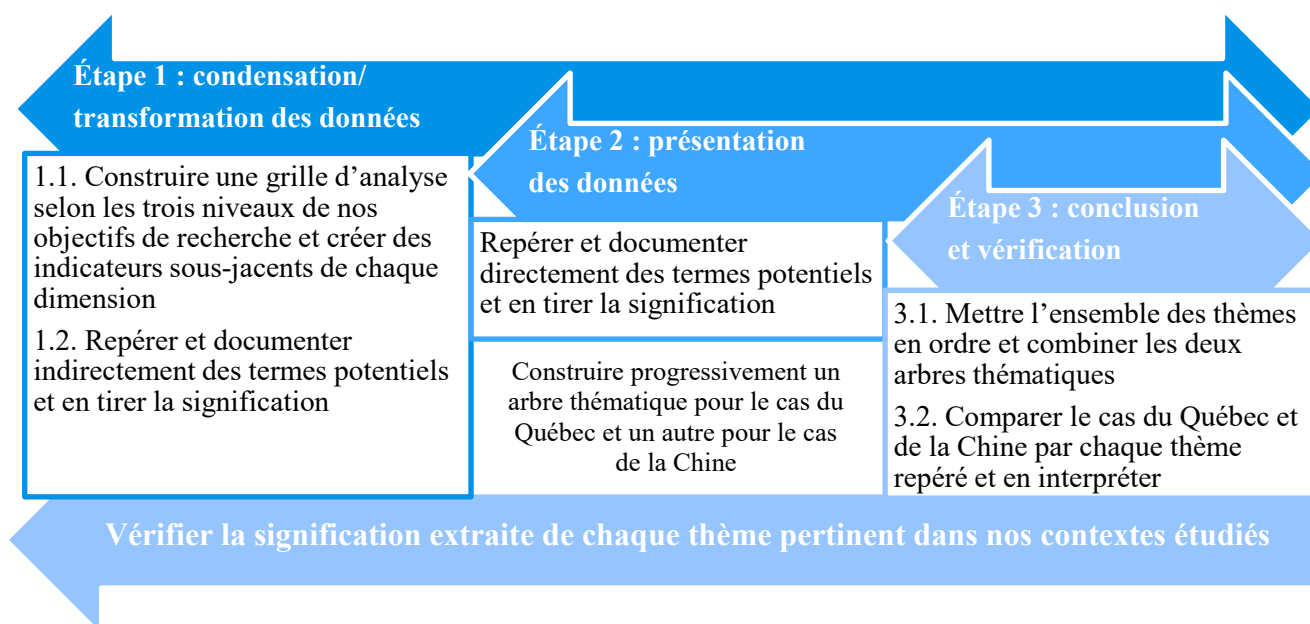


Figure 3. Démarche d'analyse de données

Étape 1. Tout d'abord, nous avons construit une grille d'analyse, présentée dans le tableau sur la page suivante, dans l'intention de nous guider dans le travail de repérage des thèmes. Cette

grille d'analyse se compose de deux dimensions en lien avec nos objectifs de recherche : 1) les visions ministérielles de la professionnalisation des enseignants, de leur formation initiale et de leur développement professionnel, 2) les visions institutionnelles du processus de professionnalisation mis en vigueur dans les programmes de formation initiale des enseignants d'anglais. Basés sur notre cadre de référence, les indicateurs de chaque dimension ont aussi été créés pour faciliter notre travail d'analyse. Une fois ce tableau établi, nous avons classé tous les documents recueillis en fonction des deux dimensions. Ensuite, nous avons regroupé les informations valides en lien avec chaque dimension et en avons extrait des thèmes pertinents et leurs significations.

Tableau 11. Grille d'analyse

| Dimensions | Indicateurs |
|---|--|
| Visions ministérielles de la professionnalisation, de la formation initiale et du développement professionnel | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les modèles et exigences spécifiques de formation de futurs enseignants ➤ Les tâches et normes officielles de la profession d'enseignants, etc. |
| Visions institutionnelles du processus de professionnalisation dans les PFIE de l'anglais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les éléments généraux mis en place dans les PFIE en lien avec le développement professionnel : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les objectifs et exigences de formation ○ La structure du programme <ul style="list-style-type: none"> ▪ La formation axée sur les savoirs disciplinaires ▪ La formation axée sur les savoirs pédagogiques et didactiques ▪ La place de la formation pratique et des stages ▪ La place des démarches réflexives ○ L'évaluation des apprentissages des enseignants |
| Les principales similitudes et différences observées entre les deux contextes | |

Étape 2. Contrairement à l'étape 1, nous avons sélectionné et repéré directement des thèmes pertinents dans cette étape. Nous avons effectué le traitement du corpus concernant la deuxième dimension à l'aide du logiciel NVivo 12. Ce logiciel « assiste dans l'organisation d'un corpus en thématique et sous-thématiques (catégorisation) » (Stecq, 2014, p. 4). Notre tâche première de catégorisation a été de chercher la fréquence de mots (*Ibid.*). Pour les textes écrits en chinois²¹, nous les avons traduits textuellement en français pour pouvoir les traiter dans NVivo. Nous avons comparé la fréquence des mots en français et dans le texte original en chinois, et puis nous avons affiné la traduction de certains mots.

Étape 3. Afin de schématiser le travail de regroupement thématique, un arbre thématique a été construit progressivement tout au long de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 241). Nous avons construit finalement un arbre thématique en combinant le cas du Québec et le cas de la Chine. Une fois que l'unité de sens de chaque thème a été précisée, nous avons analysé à nouveau tous les thèmes repérés. Nous avons alors perfectionné l'ébauche de cet arbre thématique pour rendre le fil conducteur entre les thèmes internes de chaque ligne thématique plus clair et logique. Par la suite, afin d'identifier les principales similitudes et différences observées entre les deux contextes, nous avons effectué l'analyse comparative en suivant l'ordre de chaque ligne thématique. À la fin, nous avons interprété tous nos résultats obtenus durant ce travail d'analyse en respectant la structure de six étapes d'une étude comparative proposées par Phillips (2006).

²¹ Voir les textes originaux en chinois dans l'*Annexe F. Corpus – Documents scolaires et universitaires chinois*.

Pour terminer, nous avons fait des propositions rationnelles et admissibles à l'égard des objectifs initiaux de cette recherche. La nature circulaire de ces trois étapes contribue à améliorer la fiabilité de notre analyse thématique.

4. CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ ET ÉTHIQUE DE RECHERCHE

Dans la recherche qualitative, la rigueur scientifique et les considérations d'éthique sont essentielles afin d'assurer une recherche de qualité. De ce fait, dans cette section, nous éclairons nos critères de scientificité et les éléments éthiques impliqués dans cette recherche.

4.1. Critères de scientificité et critère de mesure dans la comparaison

Pour assurer la rigueur scientifique de cette recherche, nous faisons référence aux quatre critères préconisés par Lincoln et Guba (1985, cité dans Fortin, 2010) : a) la crédibilité : le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par plusieurs instances ; b) la transférabilité : les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes ; c) la fiabilité : il y a une cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche ; d) la confirmabilité : les données produites sont objectivées. Compte tenu des quatre critères, nous présentons dans le tableau suivant nos moyens et stratégies pour assurer la rigueur de notre travail de recherche.

Tableau 12. Critères de scientificité

| Critères de scientificité | Moyens pour assurer la rigueur de l'analyse |
|---------------------------|---|
| Crédibilité | Considération de la relation entre la perspective politique et la perspective curriculaire ; consultation des sites officiels pour la collecte des données et le classement des données |
| Transférabilité | Constitution de l'échantillon et de sa représentativité ; description détaillée du site étudié, des cas de recherche et du processus d'obtention des résultats |

| | |
|-----------------------|--|
| Fiabilité | Triangulation des méthodes d'analyse de données (l'analyse comparative ; analyse thématique sur des documents politiques, scolaires et universitaires) ; les traces de l'analyse réalisée (le relevé des thèmes, les ensembles thématiques saillants, le journal de thématisation, etc.) |
| Confirmabilité | Description détaillée des stratégies d'analyse de données ; vérification par les membres de l'équipe de recherche |

Il est judicieux de mettre en lumière l'importance des critères de mesure dans la comparaison. Selon Groux (1997), les méthodes critiques devraient aussi être prises en considération dans l'éducation comparée pour « analyser les faits éducatifs dans leur complexité et qui, seules, rendront possible leur objectivation » (p. 121). Au cours de la comparaison, nous ne sommes pas attachés seulement aux résultats obtenus sans nous préoccuper des risques potentiels (Barthélémy, et al., 2011) devant cette complexité. Dans cette étude comparative, l'importance des critères de mesures signifie comprendre la formation des enseignants d'anglais d'un pays pour mesurer celle d'un autre pays. Dans la réalité, il est facile de tomber dans une position dangereuse si les chercheurs tirent une conclusion comme « le système de formation initiale des enseignants d'A étant plus perfectionné que celui de B et de C, nous pouvons ainsi dire que le système d'A est meilleur que les deux autres ». Notre analyse a évité de s'enliser dans une situation où nous essaierions probablement de répondre aux questions d'une recherche évaluative : est-ce que la réponse A est meilleure ou plus fructueuse que la réponse B? Est-ce que le projet ou la stratégie est approprié au contexte particulier (Theisen et Adams, 1990)?

4.2. Considérations d'éthique de la recherche

La vigilance et la fiabilité constituent deux considérations tout au long de la rédaction de la recherche (Rallis et Rossman, 2009). Un chercheur devrait s'en tenir à celles-ci comme les exigences minimales de l'effectuation d'une recherche. Nous avons tenu compte des politiques

des comités d'éthique de la recherche (CÉR) Éducation et sciences sociales (ÉSS) de l'Université de Sherbrooke. Puisque notre étude est documentaire et de type descriptif, que nous ne recueillons pas de données auprès de sujets humains et que nos documents collectés relèvent de « l'information (qui) est légalement accessible au public et adéquatement protégée en vertu de la loi. (UDES, 1989, P. 3) », nous avons considéré que cette recherche ne nécessitait pas une approbation et une évaluation éthique par le comité de référence. Néanmoins, nous avons cherché à respecter les moyens et stratégies que nous avons précisés pour garantir la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité (Lincoln et Guba, 1985) de cette recherche.

5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Puisqu'il s'agit d'une étude comparée, nous sommes obligée de prêter attention au problème de la comparabilité. Les conditions de comparabilité sont difficiles à définir et Barrué-Belou (2016) énonce qu'elles ne peuvent être choisies que lorsque la méthode à adopter a été déterminée. Nous avons identifié trois limites principales dans cette recherche que nous avons prises en considération.

D'abord, les contextes de ces deux PFE de l'anglais étant complexes, il faut noter que cette étude ne vise pas à faire attention à la différence entre la formation des enseignants d'ALS et celle d'ALE. Il existe effectivement une grande différence entre l'ALS et l'ALE (Nayar, 1997 ; Schauer, 2006 ; Taguchi, 2008 ; Wang, 2009 ; Dimitroff, Dimitroff et Alhashimi, 2018), ainsi qu'entre leurs procédés d'apprentissage (Oxford, Holloway et Horton-Murillo, 1992 ; Reid, 1995 ; Wintergerst, DeCapua et Verna, 2003). Cette différence est aussi reflétée dans le contexte d'enseignement de l'anglais et dans le but visé par l'apprentissage de cette langue, ainsi que dans les approches

d'enseignement et d'apprentissage, etc. En dépit de ce fait, nous estimons en même temps que l'enseignement d'une LS et d'une LE peuvent s'éclairer mutuellement (Liu, J., 2016), nourrir la réflexion sur l'utilisation des approches d'enseignement appropriées en considération de la situation actuelle d'enseignement (Wong et Waring, 2010).

Ensuite, il faut souligner que nous avons analysé des documents rédigés dans deux langues très différentes. La complexité de la traduction peut mener à de mauvaises traductions et interprétations. Afin de minimiser ce problème de traduction et d'interprétation, nous avons interprété certains concepts à l'aide des ouvrages de référence. Par exemple, nous nous sommes référée aux interprétations présentées dans les travaux de recherche par des chercheurs des deux contextes, afin de mieux expliquer les mesures politiques sur la formation initiale des enseignants d'anglais. Comme nous l'avons aussi soulevé dans le chapitre deux, nous nous sommes référée au « Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec » (ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 2003), de façon à éviter de confondre les termes employés pour décrire la situation de l'éducation au Québec et en Chine. Nous avons porté une attention particulière à la description et à l'interprétation des termes lors du processus de codage. Bref, nous avons essayé de prendre en compte le plus possible, au cours de la rédaction de ce mémoire, les caractéristiques linguistiques, culturelles et sociales qui peuvent influencer la formation des enseignants d'anglais dans les deux contextes.

En dernier lieu, il est probable que nous décrivons plus dans cette étude le contexte chinois que le contexte québécois, car nous avons remarqué que la situation du premier est relativement compliquée, en particulier en termes de politiques de formation des enseignants. En plus,

s'agissant d'effectuer cette recherche au Québec, il est raisonnable de fournir davantage d'information sur le contexte chinois afin d'en mieux comprendre. Il convient de signaler que nous avons l'accès plus facile aux documents dont nous avons besoin tel que la description du PFE et les détails de l'évaluation des étudiants. Quant aux documents dont nous avons besoin pour le cas de la Chine, cela n'a pas été facile pour nous de recueillir les informations par un accès direct et nous avons dû recourir à l'Internet. La plupart de nos documents institutionnels choisis proviennent de plusieurs universités normales chinoises typiques qui offraient une facilité d'accès aux données sur la scolarité. De plus, nous avons aussi recensé plusieurs travaux de recherche portant sur le contexte de ces universités et qui nous ont aidée à mieux comprendre les détails des PFE.

Après l'explication détaillée de la méthodologie de cette recherche, nous procédons dans le chapitre suivant à la tâche de l'analyse des données.

QUATRIÈME CHAPITRE. ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous analysons en premier lieu de manière comparative le système de formation des enseignants d'anglais au Québec et en Chine, en portant attention aux deux dimensions de nos objectifs de recherche : 1) les visions ministérielles sur la professionnalisation des enseignants, sur leur formation initiale et sur leur développement professionnel, et 2) les visions institutionnelles du processus de professionnalisation dans les PFIE de l'anglais. Nous effectuons la comparaison sur la base des indicateurs présentés dans notre grille d'analyse. En deuxième lieu, nous examinons de près diverses activités d'apprentissage spécifiques mises en place dans les quatorze PFIE de l'anglais sélectionnés constituant notre corpus. En dernier lieu, à travers l'explication des thèmes identifiés pendant le processus de l'analyse, nous résumons les similitudes et différences observées dans les deux contextes.

1. LES VISIONS MINISTÉRIELLES DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS, DE LEUR FORMATION INITIALE ET DE LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

1.1. La formation des enseignants au Québec : basée sur douze compétences professionnelles

Publié en 2001, le document officiel intitulé « La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles » illustre clairement l'importance du modèle de formation des enseignants fondé sur douze compétences professionnelles afin d'améliorer la qualité de la formation et d'augmenter le taux de réussite des élèves (MEQ, 2001). Selon le MEQ,

la conception de la formation à l'enseignement au Québec doit s'inscrire dans deux perspectives : la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement.

En passant des anciennes formes de professionnalité (le maître improvisé, le maître artisan et le maître scientifique) au nouveau modèle relatif au maître professionnel, la réforme de l'éducation au Québec des années 2000 valorise davantage l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants (*Ibid.*). En vue de créer des formes d'harmonisation « entre les instances et les mandats de manière à réunir la profession enseignante, la formation à l'enseignement et la recherche sur l'enseignement autour de visées communes (*Ibid.*, p. 23) », le MEQ estime que « la formation doit se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique et prendre davantage en considération le fonctionnement du maître en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. Quant à la recherche, une plus grande part doit, entre autres choses, se faire sur des objets proches de la pratique professionnelle et dont les résultats peuvent être intégrés dans les programmes de formation à l'enseignement (*Ibid.*) ».

De ce fait, dans l'intention de mieux intégrer le concept de professionnalisation dans le contexte d'éducation réel du Québec, le MEQ a développé ce nouveau modèle de professionnalité en examinant six dimensions pertinentes : des compétences en fonction de la nouvelle qualification requise, une prise en compte de la complexité de l'acte d'enseigner, une formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique, une formation polyvalente (le référentiel de compétences, le milieu d'intervention et le domaine d'enseignement), des liens entre la recherche et la formation, ainsi qu'un appel au partenariat et à la concertation entre les instances et les personnes concernées.

La deuxième perspective, en faisant grand cas du concept de culture et d'enseignant cultivé, souligne que le but de la formation des enseignants consiste aussi à leur faire acquérir différents objets de culture et savoirs et à les préparer à assumer leur rôle de passeur culturel (*Ibid.*).

Sur la base de ces deux orientations, la formation à l'enseignement actuelle au Québec se réfère à un référentiel de douze compétences professionnelles en enseignement (Desjardins et Dezutter, 2009) qui se divisent en quatre catégories selon leurs fonctionnements spécifiques : fondement, acte d'enseigner, contexte social et scolaire, ainsi qu'identité professionnelle. Ces douze compétences sont décrites comme suit :

Tableau 13. Douze compétences professionnelles en enseignement au Québec

| Catégories | Compétences sous-tendues |
|-----------------------------|--|
| Fondements | 1. Compétence disciplinaire et culturelle ; 2. Compétence dans la langue d'enseignement |
| Acte d'enseigner | 3. Compétence à planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 4. Compétence à piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 5. Compétence à évaluer des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 6. Compétence à gérer la classe. |
| Contexte social et scolaire | 7. Compétence à adapter l'enseignement aux besoins des catégories particulières d'élèves ; 8. Compétence à intégrer les TIC ; 9. Compétence à coopérer avec les partenaires ; 10. Compétence à travailler en équipe. |
| Identité professionnelle | 11. Compétence à s'engager dans une démarche de développement professionnel ; 12. Compétence à agir de façon éthique |

Source. MEQ, 2001 ; Gauthier et Mellouki, 2003.

Cette approche par douze compétences professionnelles a suscité des discussions et des critiques dès sa mise en œuvre (Lenoir, 2010 ; Gauthier et Mellouki, 2006 ; Monchatre, 2008 ;

Desjardins et Dezutter, 2009 ; Jobin, 2010 ; Chauvigné et Coulet, 2010 ; Thomas et Desjardins, 2013 ; Perrenoud, 2018). Certains chercheurs ont examiné cette approche à travers une étude comparée entre le Québec et d'autres sociétés (Mellouki et Gauthier, 2005 ; Potvin et al., 2018). Après des années de discussions et d'échanges entre les chercheurs-professeurs dans les universités, ce modèle sera modifié en fonction des enjeux existant actuellement au sein du domaine de l'enseignement. Un nouveau référentiel de 13 compétences a été publié en décembre 2020.

Quant aux orientations pour la formation des enseignants de langue, les PFIE devraient permettre aux futurs maîtres du domaine des langues

d'être en mesure d'enseigner à l'éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au secondaire, au secteur des jeunes, la discipline « anglais, langue seconde » ou « français, langue seconde » prévue dans le régime pédagogique. En plus du tronc commun, les programmes de formation préparent les futurs maîtres à répondre à certains besoins précis du milieu scolaire. Les universités s'assureront, de façon particulière, des acquis disciplinaires des candidats et des candidates lors de l'admission au programme de formation à l'enseignement. (MEQ, 2001, p. 203)

Afin de répondre aux besoins sociaux et scolaires, les universités québécoises sont responsables d'optimiser leurs PFIE de langue reposant sur le *référentiel de compétence*. Autrement dit, « les contenus spécifiques de la formation vont relever des universités ; elles ont donc une certaine autonomie en matière de choix et de contenus curriculaires » (Morale Perlaza, 2012, p. 110) et cette autonomie « conduit bel et bien à des options différentes d'une institution à

l'autre, non pas dans le type de cours offerts, mais dans le poids accordé à chacun » (Desjardins et Dezutter, 2009, p. 893). Par exemple, le MELS (2008) exige que les étudiants en enseignement réalisent un minimum de 700 heures obligatoires de formation en milieu de pratique. Ce temps de stages peut toutefois varier à la hausse en fonction de l'autonomie de la structure du programme de chaque université et des choix différents des milieux de pratique.

1.2. La formation des enseignants en Chine : axée sur un plan de formation des enseignants « excellents »

Comme nous l'avons mentionné, le MERPC a formulé en 2011 une nouvelle demande sur la réforme du curriculum d'éducation des enseignants. En même temps, « Les normes du curriculum d'éducation des enseignants (à titre expérimental) » ont aussi été publiées. Trois domaines d'objectifs des cours sont créés : 1) les croyances et responsabilités éducatives, 2) les connaissances et compétences éducatives ainsi que 3) les pratiques et expériences éducatives. Cela veut dire que les PFIE sont encouragés à organiser les activités d'apprentissage en conformité avec ces trois domaines d'objectifs. Ainsi, six domaines d'activités en sciences de l'éducation sont fortement conseillés, à savoir le développement et l'apprentissage des enfants, les fondements de l'éducation, la formation disciplinaire et l'orientation des activités, la santé psychologique et l'éducation morale, l'éthique professionnelle et le développement professionnel, ainsi que la formation pratique (MERPC, 2011). Pour les programmes universitaires de quatre années, le total des crédits exigés (y compris les cours obligatoires et les cours optionnels) en lien avec les cinq premiers domaines est de 32 minimum pour la formation à l'enseignement primaire et de 14 minimum pour la formation à l'enseignement secondaire. En général, la formation pratique devrait

durer un minimum de 18 semaines (*Ibid.*). Un crédit équivaut en principe à 18 heures de cours, mais le total des crédits d'un cours et le nombre d'heures requises sont déterminés de façon autonome par les institutions universitaires.

Par la suite, trois documents relatifs aux normes de professionnalisation des enseignants (à titre expérimental) de l'école maternelle, primaire et secondaire ont été publiés en 2012 (MERPC, 2012). Le contenu principal de chaque document de normes concerne la philosophie et l'éthique professionnelle des enseignants, les savoirs professionnels et les compétences professionnelles. Le tableau suivant présente les normes de professionnalisation des enseignants du secondaire.

Tableau 14. Trois dimensions de normes de professionnalisation des enseignants

| Dimension | Domaine pertinent |
|--|---|
| Philosophie et éthique professionnelle des enseignants | 1. Connaissance et compréhension de la profession enseignante |
| | 2. Attitudes et comportements envers les élèves |
| | 3. Attitudes et comportements sur l'éducation et l'enseignement |
| | 4. Culture et comportements personnels |
| Savoirs professionnels | 5. Savoirs des sciences de l'éducation |
| | 6. Savoirs disciplinaires |
| | 7. Savoirs didactiques et pédagogiques |
| | 8. Savoirs généraux |
| Compétences professionnelles | 9. Ingénierie pédagogique |
| | 10. Mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage |
| | 11. Gestion de classe et activités éducatives |
| | 12. Évaluation de l'enseignement |
| | 13. Communication et coopération |
| | 14. Réflexion et développement |

Source. MERPC, 2012.

Ces trois catégories de normes sont considérées comme des fondements importants pour le développement professionnel des enseignants et pour la formation, l'admission et l'évaluation des enseignants. Par la suite, conformément aux mesures exposées dans ces trois documents d'orientation et à la situation réelle de l'enseignement, le plan de formation des enseignants et les matériels pédagogiques, ainsi que les normes d'examen de qualification des enseignants ont été révisés, ajustés et améliorés (*Ibid.*). Toutes sortes d'établissements d'enseignement supérieur ont commencé à travailler activement afin d'améliorer les formations des enseignants selon ces cadres sur les compétences professionnelles. Cependant, la réalité montre aussi une certaine résistance. Un enjeu évident dans la formation initiale des enseignants est que « les écoles normales supérieures et universités normales sont 盲目 [aveuglément] dans un débat de comprendre la fonction « académique » et « pédagogique » des compétences » (Wang, 2013). Autrement dit, ces établissements scolaires de niveau supérieur n'ont pas pris en compte correctement l'importance des compétences professionnelles des enseignants, sans parler d'une formation spéciale fournie aux futurs enseignants. Dans certaines mesures, ils offrent simplement les activités d'apprentissage et les stages basés sur la théorie principale de l'éducation, sans fournir une plate-forme appropriée pour soutenir une formation des étudiants-enseignants à l'égard de leurs compétences professionnelles (*Ibid.*).

Dans ce contexte, le MERPC a publié en 2014 les *Avis du ministère de l'Éducation sur la mise en œuvre du plan de formation des enseignants « excellents »*. Ce plan propose quatre considérations importantes. Premièrement, la formation des enseignants devrait être orientée sur l'apprentissage par *Résolution de Problèmes*. Elle devrait se concentrer sur les problèmes

proéminents tels que le contenu relativement dépassé d'enseignement du PFE et la qualité insuffisante de la formation pratique au cours de la réforme de la formation des enseignants. Deuxièmement, fondée sur de multiples enquêtes approfondies, la formation devrait promouvoir l'expérience expérimentale de certaines institutions pertinentes pour en faire une politique nationale. Troisièmement, la formation devrait suivre la loi de la formation des enseignants de différents niveaux de l'enseignement. Quatrièmement, la formation devrait suivre les tendances internationales et ainsi intégrer les théories avancées dans le domaine de l'éducation grâce aux études sur des modèles et des politiques de formation des enseignants dans des pays comme les États-Unis et l'Australie. (*Ibid.*)

L'objectif principal du plan est de construire des écoles normales supérieures et des universités normales ainsi que des spécialités de première classe. Le modèle de formation initiale des enseignants comprend cinq filières distinctes²² : la formation d'excellents enseignants de la maternelle, du primaire, du secondaire, du secondaire professionnel et de l'éducation spécialisée. De plus, ce plan spécifie une autre tâche principale tenant à promouvoir la réforme et l'innovation

²² Ces cinq filières de formation initiale des enseignants sont en fait étroitement liées au contenu de l'examen de qualification des enseignants, c'est-à-dire aux matières des épreuves écrites de cinq ordres d'enseignement comme nous avons mentionnée dans le premier chapitre. Que ce soit un diplômé en enseignement de l'anglais, un diplômé de spécialité liée à l'anglais, ou simplement une personne qui est forte en anglais, ils peuvent devenir un enseignant de peu importe quel ordre d'enseignement en passant l'examen de qualification des enseignants correspondant.

dans l'enseignement, qui a trait à cinq aspects notables de la formation initiale des enseignants comme présentés dans le tableau 15.

Tableau 15. Cinq aspects notables de la formation initiale des enseignants en vue de promouvoir la réforme et l'innovation de l'enseignement

| Aspects de la formation initiale des enseignants | Contenu principal |
|--|---|
| Construction du système modulaire du PFIE | Il faut construire un système de structure curriculaire avec une proportion appropriée pour les cours généraux de base, les cours disciplinaires et les cours pédagogiques. Les valeurs fondamentales socialistes seront intégrées dans l'ensemble du processus de formation initiale des enseignants. Enrichir le contenu, la qualité et la forme de la formation des enseignants à l'éthique à travers l'invitation d'enseignants de première ligne dans la classe et d'autres moyens. |
| Rôle essentiel de la pratique dans la réforme du curriculum | La pratique dans l'enseignement primaire et secondaire joue un rôle essentiel dans la réforme du curriculum. Il faut intégrer étroitement les derniers résultats de la recherche en éducation dans le contenu d'enseignement. |
| Réforme des méthodes d'enseignement centrées sur les étudiants normaux | Il faut cultiver la compétence d'autoapprentissage des étudiants normaux, leur compétence de pratique et de coopération ainsi que leur compétence d'innovation et d'exploration. Profiter au maximum des technologies de l'information pour transformer les méthodes d'apprentissage des étudiants normaux et ainsi promouvoir leur compétence d'enseignement. Il est également nécessaire d'exploiter pleinement le rôle du mémoire et du projet de recherche de fin d'études ²³ dans la formation sur leur compétence de pratique et de recherche réflexive. |

²³ Le projet de fin d'études est différent du mémoire de fin d'études. Il s'agit d'un travail récapitulatif et indépendant pour les étudiants en fin de formation en sciences techniques dans les établissements d'enseignement supérieur et pour ceux d'autres spécialités ou disciplines qui doivent développer leurs compétences de conception. Les étudiants doivent mener des activités de conception et de recherche d'ingénierie sur leur sujet sélectionné, y compris la conception, le calcul, le dessin, le procédé technologique, les suggestions rationalisées et d'autres aspects, et soumettre à la fin un rapport.

| | |
|---|---|
| Standardisation de l'enseignement pratique | Il faut établir des lieux fondamentaux aménagés pour des pratiques pédagogiques et des stages relativement stables et un mécanisme de garantie de financement de ceux-ci. L'un des points importants est que la durée de la pratique éducative dans les écoles primaires et secondaires des étudiants normaux ne doit pas être inférieure à un semestre (environ 20 semaines). La plate-forme du système d'information de gestion des pratiques d'enseignement combinant la façon de superviser sur place et à distance sera mise en place. |
| Mise en place du mécanisme d'évaluation sociale | Les écoles normales supérieures et universités normales devraient élaborer leurs normes de formation des enseignants « excellents » en fonction de leurs propres situations réelles. Elles doivent étudier et analyser le statut d'emploi et l'état de l'offre et de la demande de leurs diplômés, afin d'améliorer l'élaboration de leurs PFIE et leur curriculum. |

Après environ cinq ans de mise en œuvre de ce plan, en octobre 2018, le MERPC a proposé une deuxième version retravaillée du plan. Cette version 2.0 met particulièrement l'accent sur l'importance de la formation à l'éthique des enseignants. Il existe de nombreux moyens d'effectuer une formation à l'éthique des enseignants : la construction de la culture de campus, la culture de l'identité professionnelle et de la responsabilité sociale des étudiants normaux, l'étude de l'excellente culture traditionnelle chinoise et les sentiments éducatifs, etc. Le plan a réitéré la tendance à promouvoir l'éducation et la réforme de l'enseignement en exploitant les TIC. Par exemple, il est intéressant de construire des cours ouverts en ligne de haute qualité pour combiner organiquement l'enseignement en ligne et hors ligne. Il est aussi significatif d'utiliser le *big data*, l'infonuagique ou d'autres technologies pour surveiller la mise en œuvre de l'enseignement en classe afin de diagnostiquer efficacement le statut d'apprentissage et la qualité de l'enseignement des étudiants normaux (MERPC, 2018c). En outre, le plan démontre également la nécessité des échanges et de la coopération internationale pour que les étudiants normaux élargissent leurs horizons internationaux grâce aux visites, études et stages dans des établissements de haut niveau à l'étranger (*Ibid.*).

Afin de garantir que l'orientation principale de la réforme de la formation des enseignants fixée par le MERPC puisse être efficacement mise en œuvre dans l'enseignement supérieur, la mise en œuvre de l'agrément des PFIE, qui commence à partir du 2017, favorise effectivement le travail des universités normales sur la réforme et l'élaboration des PFIE. Les normes de l'agrément des PFIE maternel, primaire et secondaire sont considérées comme les conditions établies par l'État pour l'élaboration d'un PFIE et pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement. Afin d'assurer la qualité de l'enseignement d'un programme, les établissements d'enseignement supérieur devraient formuler des exigences d'obtention du diplôme claires et ouvertes selon les trois ordres (maternel, primaire et secondaire). Ces exigences devraient également être étroitement liées avec les objectifs de formation (MERPC, 2017). Par exemple, les éléments présentés dans le tableau 16 doivent être compris dans les exigences d'obtention du diplôme pour former les enseignants du secondaire (*Ibid.*).

Tableau 16. Exigences de compétences pour l'obtention du diplôme dans la formation initiale des enseignants du secondaire

| Catégories | Exigences sous-tendues | |
|--|--|--|
| | Niveau II | Niveau III |
| Mettre en pratique l'éthique professionnelle des enseignants | 1. Code d'éthique des enseignants 2. Passion pour l'éducation | 1. Code d'éthique des enseignants 2. Passion pour l'éducation |
| Apprendre à enseigner | 3. Compétence disciplinaire 4. Compétence en enseignement | 3. Intégration des savoirs 4. Compétence en enseignement 5. Intégration des TIC |
| Apprendre à éduquer | 5. Direction de la classe 6. Éducation générale | 6. Direction de la classe 7. Éducation générale |
| Apprendre à se développer | 7. Apprendre à réfléchir 8. Communication et coopération | 8. Autoformation 9. Perspective internationale 10. Recherche réflexive 11. Communication et coopération |

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le travail d'agrément des PFIE en Chine en est à ses balbutiements. En raison du déséquilibre des ressources pédagogiques et d'autres problèmes éducatifs, il existe trois niveaux de normes pour chaque ordre d'enseignement à part pour l'ordre de la maternelle. Par exemple, le niveau I des normes d'agrément d'un PFIE secondaire concerne les exigences de l'élaboration des PFIE et le niveau II et III visent à répondre aux conditions qualifiées ou excellentes à l'égard de la qualité de l'enseignement. Le niveau I ne traite pas des objectifs de formation, des exigences relatives à l'obtention du diplôme, de la garantie de la qualité de l'enseignement du développement des étudiants. Dans le tableau 16, les quatre catégories d'exigence comprennent deux orientations principales, l'une est la pratique et l'autre l'apprentissage. La première consiste à mettre l'éthique personnelle et professionnelle en pratique. Les trois autres concernent l'apprentissage de l'enseignement, de l'éducation et du développement. Comparé au contenu du niveau II, le contenu du niveau III met en relief l'optimisation des connaissances, l'intégration des technologies de l'information, l'autoapprentissage ainsi que la perspective internationale. De plus, le niveau II met l'accent sur l'apprentissage de la réflexion et de la pensée critique des étudiants, tandis que le niveau III accentue la compétence de mener une recherche réflexive basée sur la formation de la pensée réflexive.

En somme, le niveau III est plus poussé par rapport au niveau II, et les trois niveaux d'exigences de compétences répondent aux *Avis du ministère de l'Éducation sur la mise en œuvre du plan de formation des enseignants* « excellents » autour des thèmes suivants : éthique, pratique, évaluation, TIC, internationalisation et formation par ordre d'enseignement.

2. LES VISIONS INSTITUTIONNELLES DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DANS LES PFIE DE L'ANGLAIS

2.1. Objectifs et exigences de formation initiale des enseignants d'anglais

Au Québec, conformément aux exigences spécifiées dans le document d'orientation, les objectifs officiels de formation initiale des enseignants d'ALS formulés par les huit universités responsables visent avant tout l'atteinte de douze compétences professionnelles. Chaque université souligne certaines considérations en caractérisant leurs propres programmes de formation. Par exemple, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) formule concrètement les objectifs de formation qui s'appuient sur une approche de formation intégrale. Portant sur la maîtrise de l'intervention pédagogique, cette approche implique un équilibre entre la formation fondamentale, la formation disciplinaire et la formation professionnelle (UQAM, 2014). En ce qui concerne le PFIE de l'ALS à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), basé sur l'objectif du développement des douze compétences, on souligne que la compétence des étudiants dans la langue d'enseignement sera progressivement développée et qu'elle fait partie de l'évaluation de la formation pratique et des stages.

Le PFIE de l'ALS à l'UQAC se distingue de ceux offerts dans les autres universités québécoises, car il « offre deux profils complémentaires à la formation en enseignement de l'anglais, soit le profil 'enseignement de l'espagnol' et le profil 'enseignement de l'anglais dans des contextes particuliers' » (UQAC, 2019). Cette formation présente trois objectifs spécifiques à part les douze compétences prescrites dans le référentiel du MEQ (2001), à savoir :

1. une compétence en anglais s'approchant de celle d'un locuteur natif (et une compétence avancée en espagnol) ;
2. les savoirs professionnels actuels de la profession enseignante (savoirs didactiques, pédagogiques, psychopédagogiques, scientifiques et expérientiels) ;
3. les compétences dites du 21^e siècle (cognitives, intrapersonnelles et interpersonnelles). (UQAC, 2019)

Pour tout dire, comme le MEQ met l'accent sur la description des gestes professionnels relatifs au travail enseignant au lieu de la description de divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques, cette dernière est considérée comme « la responsabilité de chaque université lors du processus de ses programmes de formation » (MEQ, 2001, p. 57) et donc le référentiel de douze compétences professionnelles devrait être intégré dans les objectifs de formation de chaque PFIE de l'ALS.

Quant à la Chine, comme nous l'avons dit, le travail de l'agrément des PFIE favorise la mise à jour des objectifs et exigences de formation dans des PFIE de l'anglais. Contrairement au Québec, en Chine, les orientations officielles précises à l'égard des objectifs de formation des enseignants et des compétences professionnelles n'existent que depuis la publication des dispositions de l'agrément des PFIE (provisoire) à la fin du 2017. Par conséquent, cette politique n'est pas encore entièrement mise en place dans toutes les universités normales, et tous les PFIE ne sont pas encore actualisés.

Jusqu'à présent, les objectifs de formation du programme d'anglais dans de nombreuses universités normales sont principalement basés sur les règles des « programmes d'anglais dans les

écoles normales supérieures et universités supérieures» publiées par le MERPC en 2000, à savoir : les programmes d'anglais dans les écoles normales supérieures et universités supérieures visent à former les talents polyvalents ayant une solide connaissance de la langue anglaise et de vastes connaissances culturelles, qui peuvent utiliser couramment l'anglais dans les affaires étrangères, l'éducation, l'économie et les commerces, la culture, la technologie, le domaine militaire et d'autres départements pour s'engager dans le travail de traduction, d'enseignement, de gestion, de recherche, etc. (Chen et Sun, 2010). Bien que les PFIE de l'anglais dans les écoles normales supérieures et universités normales ajoutent un certain contenu pédagogique et didactique dans leurs objectifs de formation, ils visent toujours à former des talents généraux ou ce qu'on dit talents polyvalents (*Ibid.*). Nous pouvons remarquer cette caractéristique dans notre première analyse de données relatives aux anciennes versions de 2015 et de 2017 de l'introduction des programmes.

Afin de former des enseignants « excellents » de l'anglais, l'UNEC, l'USO et l'UNS ont modifié en 2019 les objectifs de la formation et les conditions de l'obtention du diplôme dans leurs documents officiels selon les deux niveaux (II et III) d'exigences de compétences. En outre, sur la base de la version 2015 du programme de formation des talents en enseignement, l'UNCC a publié en 2018 des orientations sur la révision du programme de formation de premier cycle des enseignants afin de répondre à la politique de la formation des enseignants « excellents » et aux normes officielles de l'agrément des PFIE (UNCC, 2018). Néanmoins, pour cela, nous n'avons pas trouvé cette version plus récente que la version 2015 sur le site officiel de l'université.

À travers l'analyse des anciennes versions et des récentes, nous avons remarqué que les objectifs et exigences actuels de la formation sont bien catégorisés en suivant les orientations

ministérielles. Prenons l'exemple du PFIE de l'anglais à l'USO. Outre la révision des exigences de l'obtention du diplôme, sept objectifs de formation sont retravaillés selon trois catégories — qualité professionnelle, compétence professionnelle et compétence de développement (Plus de détails, voir l'*Annexe E2*). Nous pouvons remarquer que les concepts de la « compétence », du « développement » et du « professionnalisme » sont expliqués plus concrètement par rapport à la version du programme de 2017. Puisque les exigences d'obtention du diplôme selon l'orientation ministérielle devraient soutenir les objectifs de formation de ce programme, l'USO a construit le tableau ci-après pour démontrer ceci.

Tableau 17. Graphique matriciel concernant les exigences d'obtention du diplôme à l'appui des objectifs de formation

| Exigences d'obtention du diplôme | Objectif 1 | Objectif 2 | Objectif 3 | Objectif 4 | Objectif 5 | Objectif 6 | Objectif 7 |
|-----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1. Code d'éthique des enseignants | √ | | | | | | |
| 2. Passion pour l'éducation | √ | √ | | | | | |
| 3. Intégration des savoirs | | | √ | | | √ | |
| 4. Compétence en enseignement | | | | | | √ | √ |
| 5. Intégration des TIC | | | √ | | | √ | |
| 6. Direction de la classe | | | | √ | | | √ |
| 7. Éducation générale | | | √ | | | | √ |
| 8. Autoformation | | | √ | | √ | √ | √ |
| 9. Perspective internationale | | | | | | √ | √ |
| 10. Recherche réflexive | | | √ | | √ | √ | |
| 11. Communication et coopération | | | | √ | √ | √ | |

Bref, en visant principalement la réalisation des exigences de l'obtention du diplôme, les universités normales chinoises assument la responsabilité de les interpréter et de formuler des objectifs pertinents de formation afin de former les futurs enseignants d'anglais « excellents ».

2.2. Structure du programme

Au Québec, la période d'études standard des huit PFIE de l'ALS est de quatre années. Le total des crédits de chaque programme comprend un minimum de cent vingt (120) crédits, qui sont répartis principalement entre des cours de pédagogie, des cours de didactique de l'ALS, des cours disciplinaires en anglais, des activités pratiques et des stages ainsi que des cours complémentaires. Les cours complémentaires de type d'enrichissement, occupant une petite proportion de crédits répartis, sont de deux types. Le premier type encourage les étudiants à choisir parmi les cours d'anglais et autres cours à option, dans le but de faire progresser leurs connaissances et compétences au sujet de la culture, de la linguistique, de la littérature, de la pédagogie et de la recherche. Le deuxième type a pour but d'élargir les connaissances et de développer la polyvalence des compétences des étudiants touchant aux autres disciplines pertinentes.

En Chine, la période d'études standard des PFIE à l'université normale est aussi de quatre années. Mais, le total des crédits du PFIE de l'anglais et la structure de ce programme sont fixés différemment dans chacune université normale. Par exemple, à l'UNB, les crédits totaux du PFIE de l'anglais sont de 147 (3040 heures), 130 à l'UNCC (2068 heures), 152 à l'UNEC (2988 heures), 160 (2880 heures) à l'UNNE et 160 (2448 heures) à l'UNS. Pour ce qui est de la structure du programme, celle à l'UNB comprend deux grandes catégories de cours — cours de formation générale et cours de formation de la spécialité (y compris des cours pédagogiques et didactiques, disciplinaires, des stages). La structure du programme à l'UNS se répartit dans cinq catégories, à savoir : cours de formation générale, cours de formation des enseignants, cours de formation de la spécialité, cours d'enrichissement ainsi que cours de pratique. Parmi les cinq catégories, les cours

de formation de la spécialité sont aussi divisés en trois parties : cours de base, cours principaux et cours d'orientation. Nous voyons que l'interprétation de la formation de la spécialité est différente dans les différentes universités normales. Pour les six universités chinoises étudiées dans ce mémoire, le contenu de cette catégorie touche principalement à la pédagogie, à la didactique, à la formation disciplinaire en anglais, mais aussi à la culture anglaise, américaine et chinoise par exemple, ainsi qu'à l'acquisition d'une deuxième langue étrangère.

La grande différence entre les deux types de structure du programme réside dans les cours de formation générale [通识教育课程]. Ces derniers sont indispensables dans la formation chinoise. Par conséquent, afin de mieux réaliser la comparaison suivante, nous expliquons d'abord ce qu'est la formation générale et ses composantes dans le programme chinois.

Tableau 18. Crédits exigés pour la formation générale dans six PFIE de l'anglais chinois

| Universités | UNB (2019) | UNEC (2019) | UNCC (2015) | USO (2019) | UNNE (2019) | UNS (2019) |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Crédits exigés pour la formation générale/crédits totaux (%) | 57/147 (38%) | 38/152 (25%) | 45/130 (35%) | 37/160 (23%) | 49/160 (31%) | 37/160 (23%) |

Selon les six universités, cette formation générale représente de 23% à 38% du programme comme montré ci-dessus. À titre d'exemple, pour mieux comprendre le contenu principal de la formation générale dans les six PFIE de l'anglais, nous présentons dans le tableau 19 le cas de l'UNB (2019) et de l'UNNE (2019). Comme le montre l'encadré noir en gras dans le tableau, deux types de cours obligatoires de formation générale à l'UNB sont, pour l'essentiel, les mêmes que

ceux à l'UNNE. Autrement dit, à part les cours de théorie idéologique et politique²⁴, d'éducation physique, d'informatique, de théorie militaire (军训 [formation militaire]) et de deuxième langue étrangère en tant qu'activités pédagogiques de tronc commun, les autres sont principalement à option.

Tableau 19. Cours de formation générale dans le PFIE de l'anglais à l'UNB et à l'UNNE

| | | Crédits exigés | UNB | Crédits exigés | UNNE |
|------------------|--------------------|----------------|--|----------------|--|
| Modules de cours | Cours obligatoires | 53 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Patriotisme et valeur idéale ▪ Perspective internationale et dialogue entre les civilisations : Le français ou le japonais ▪ Fondements mathématiques et connaissances scientifiques ▪ Étude du classique et transmission de la culture | 39 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Éducation idéologique et politique ▪ Éducation physique et éducation à la défense nationale ▪ Expression communicative et connaissances en informatique : <ol style="list-style-type: none"> 1. Écriture chinoise ; 2. Deuxième langue étrangère (le français, l'allemand ou le japonais) ; 3. Technologies de l'information ; 4. Mathématiques humaines ; Logiques |
| | Cours à option | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Appréciation de l'art et expérience esthétique ▪ Développement social et responsabilité civique | 10 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sciences humaines et artistiques ▪ Sciences sociales et comportementales ▪ Sciences naturelles |

²⁴ Au niveau du premier cycle, le MERPC exige que des collèges et des universités chinois de la nouvelle ère mettent en œuvre efficacement l'enseignement des cours de théorie idéologique et politique (cinq cours), à savoir : 3 crédits pour « Introduction aux principes de base du marxisme », « Précis d'histoire moderne de la Chine » et « Culture idéologique et morale et Fondement juridique », 5 crédits pour « Introduction au Maoïsme et au système théorique du socialisme à la chinoise » et 2 crédits pour « Situation et politique » (MERPC, 2018d).

Le manuel pédagogique de l'UNB indique clairement que dans les six modules des cours de formation générale, « 不但要发展学生的人文素养，提升科学思维，而且在每一个模块中都贯穿着实践能力和创新精神的培养 [il faut non seulement développer les qualités humanistes des étudiants et améliorer leur pensée scientifique, mais aussi former leur compétence de pratique et leur esprit novateur dans chaque module] » (UNB, 2019, p. 64). La signification essentielle de cet objectif est également mise en évidence dans les cinq autres PFIE de l'anglais et même dans tous les autres PFE. Bref, le cadre de la formation générale reflète bien les orientations ministérielles ayant pour objectif de former les talents polyvalents en tant que futurs enseignants d'anglais portant la qualité générale (physique, intellectuelle et morale), le patriotisme et un fort sens de la responsabilité sociale, la pensée scientifique de base et l'identité culturelle.

2.2.1. La formation axée sur les savoirs pédagogiques et didactiques

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les universités québécoises et chinoises disposent d'une certaine autonomie dans l'organisation des différentes parties de la structure du PFE. Nous constatons que, dans presque toutes les universités québécoises, les cours en lien avec les études en pédagogie et en didactique sont généralement obligatoires. Par conséquent, les cours optionnels ou les cours d'enrichissement portent rarement sur les savoirs pédagogiques et didactiques. Dans certaines universités, comme l'ULaval et McGill, quelques cours sont également à option. Par exemple, dans le PFIE de l'ALS avec un cheminement sans concentration à l'ULaval, il faut réussir 6 crédits parmi quatre cours optionnels qui comprennent trois cours d'anglais et un cours en didactique (ULaval, 2020). Cela veut dire que les étudiants doivent choisir un maximum de deux cours parmi les quatre. Étant donné que le choix de ces cours optionnels dépend du choix

individuel, cette situation incertaine n'entre pas en considération dans notre analyse. Contrairement à l'ULaval, dans le programme à McGill, il faut réussir un cours de 3 crédits parmi deux cours complémentaires liés aux savoirs pédagogiques, à savoir que le choix de ce cours en pédagogie de 3 crédits est obligatoire. Nous considérons donc cette situation dans notre analyse.

Quant aux programmes chinois, étant donné que cette catégorie de cours est généralement divisée en cours obligatoires et cours optionnels, les crédits alloués à ces derniers sont en fait obligatoires comme le cas mentionné ci-haut dans le programme de McGill. Le tableau suivant montre la situation principale des crédits exigés pour la formation axée sur les savoirs pédagogique et didactique dans les quatorze programmes québécois et chinois. Pour la Chine, nous indiquons respectivement les crédits des cours obligatoires (OB) et des cours optionnels (OP).

Tableau 20. Crédits exigés pour la formation axée sur les savoirs pédagogiques et didactiques

| Le PFIE de l'ALS au Québec | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------|-------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------|--------|
| Universités | UdS | ULaval | UQAM | Concordia | UQAC | UQTR | UQAT | McGill |
| Crédits exigés/crédits totaux | 45/120 | 41/120 | 57/120 | 45/120 | 55/120 | 44/120 | 57/120 | 54/120 |
| Le PFIE de l'anglais en Chine | | | | | | | | |
| Universités | UNB (2019) | UNEC (2019) | UNCC (2015) | USO (2019) | UNNE (2019) | UNS (2019) | | |
| Crédits exigés/crédits totaux | OB13+OP6 /147 | OB13 /152 | OB12+OP4 /130 | OB18+OP4 /160 | OB13+OP4 /160 | OB9+OP2 /160 | | |

Pour le cas du Québec, le pourcentage des crédits alloués à cette formation est entre 34,2 % (ULaval) et 47,5 % (UQAM et UQAT). Les cours liés avec la politique d'éducation au Québec sont obligatoires dans toutes les universités québécoises, à savoir : « Organisation scolaire et

travail enseignant » à l'UdS, « Organisation de l'éducation au Québec » à l'UQAC, à l'UQTR et à l'UQAT, « Aspects sociaux de l'éducation » à l'ULaval, « Éducation et pluriethnicité au Québec » et « Éducation et pluriethnicité au Québec » à l'UQAM, « Education in Quebec » à Concordia ainsi que « Policy Issues in Quebec Education » à McGill. Selon l'UQAC, les cibles de ce cours consistent à

connaître la structure du système scolaire québécois et le rôle des principaux organismes liés au domaine de l'éducation, (à) connaître les lois et règlements régissant l'éducation, (à) comprendre certains états de fait dans la structure du système éducatif actuel à partir d'une analyse d'éléments historiques, politiques et sociologiques et être en mesure de porter un regard critique sur ces états de fait, (à) situer le rôle de l'enseignant face à diverses problématiques professionnelles, (à) développer des habiletés liées au traitement de l'information (Internet, CD Rom, etc.) et à la pensée critique ; (et à) développer des attitudes permettant d'acquérir une plus grande culture sous divers plans. (UQAC, 2019)

Pour les cours concernant les théories et principes de base de la pédagogie et de la psychologie, ils sont souvent en lien avec l'apprentissage de l'ALS et la pratique de l'enseignement de cette langue selon par exemple différentes compétences et différents contextes. Par exemple, à McGill, cette formation comprend cinq types de cours : la lecture, l'écriture, l'écoute et l'oral, la pédagogie ainsi que l'évaluation dans l'enseignement de l'ALS. Ces cours sont reliés et se complètent l'un l'autre. La formation à l'UdS se différencie de celle de McGill et se concentre sur l'enseignement de l'ALS dans différents contextes, par exemple, le contexte d'enseignement et

d'apprentissage au primaire et secondaire et le contexte d'enseignement de l'anglais intensif. En plus, l'introduction aux difficultés d'apprentissage et de comportement est fréquemment présente dans cette formation. Pour les cours concernant diverses méthodes de communication et d'échange en éducation ainsi que l'éthique professionnelle et individuelle, ils sont offerts en tant que cours indépendants dans plusieurs universités. Par exemple, le cours « Éthique professionnelle en enseignement » et « Communication orale et profession enseignante » à l'UdS, « Éthique et déontologie en éducation » et « Advanced Oral Communication for Second Language Teachers [Communication orale avancée pour les enseignants de LS] » à l'UQTR.

En ce qui a trait à la Chine, le pourcentage des cours de pédagogie et de didactique représente entre 7% (UNS) et 14% (USO) de l'ensemble du programme de formation initiale. Le contenu de la formation axée sur les savoirs pédagogiques couvre principalement les mêmes choses qu'au Québec. Néanmoins, l'éducation spécialisée, par exemple, l'enseignement s'adressant aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de comportement n'est presque pas introduit dans le programme. D'une part, excepté dans le programme à l'UNNE, le cours concernant la politique d'éducation et sa mise en œuvre en Chine n'est pas fourni tout seul dans les cinq autres universités chinoises. Ces connaissances sont plutôt introduites ou intégrées dans les cours principaux de pédagogie. D'autre part, par rapport aux programmes québécois, la formation proposée en Chine accorde moins d'attention à l'éducation dans des contextes particuliers comme par exemple, comment se préparer à enseigner aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage, et comment enseigner l'anglais dans le contexte de Gaokao (Concours national d'entrée d'éducation supérieure).

Quant à la formation axée sur les savoirs didactiques en anglais, elle s'intéresse principalement à la méthode d'enseignement, au savoir-faire en enseignement ainsi qu'à l'analyse et à l'interprétation des cours d'anglais et des matériels pédagogiques à utiliser²⁵. Cependant, à part la méthode de l'enseignement de l'anglais, tous ces cours ne sont pas offerts dans les six programmes. Par rapport aux huit programmes québécois, d'une part, le contenu de cette formation ne consiste presque pas à développer les compétences des futurs enseignants à enseigner différentes compétences en anglais (l'écoute et l'oral, la lecture, l'écriture, l'évaluation, etc.) ; d'autre part, nous remarquons qu'elle accorde peu d'attention à la relation entre l'enseignement et l'environnement de l'enseignement de l'ALE.

2.2.2. La formation axée sur les savoirs disciplinaires

Dans les programmes québécois et chinois, la formation axée sur les savoirs disciplinaires est présentée principalement selon deux catégories de cours : a) la consolidation des connaissances de l'anglais, et b) l'apprentissage de la culture, de la linguistique et de la littérature.

Nous voyons plus ou moins, dans les programmes québécois, l'importance de la considération de la liaison entre l'apprentissage des connaissances de l'anglais et la nature de

²⁵ Généralement, les écoles primaires et secondaires peuvent choisir leurs propres manuels pour l'enseignement de l'anglais dans une liste de manuels approuvés par le MERPC. Les établissements scolaires donnent parfois la préférence aux manuels édités par la maison d'édition de leur région ou province ou par les autres maisons d'édition bien connues.

l'enseignement de l'ALS. Par exemple, quelques cours montrent la caractéristique de la nature de la discipline en ALS : *EDSL300 Foundations of L2 Education* et *EDSL304 Sociolinguistics and L2 Education* à McGill, *LIN1130 Language Awareness for ESL Teachers* à l'UQAM. Pour certains cours dont le nom n'indique pas l'ALS ou la LS, nous voyons aussi cette caractéristique dans la description du contenu de ces cours. Par exemple, le cours *EDSL350 Essentials of English Grammar* à McGill mentionne un des buts du cours qui consiste en « identification, analysis and correction of common errors made by ESL learners [Identification, analyse et correction des erreurs communes faites par les apprenants d'ALS] » (McGill, <https://www.mcgill.ca/study/2019-2020/courses/edsl-350>). D'ailleurs, pour la deuxième catégorie de formation, les cours de culture et de littérature anglaise ne sont pas nécessairement des cours obligatoires et ils sont généralement reliés au contexte du Canada et des États-Unis. Nous avons également remarqué un cours offert qui est en lien avec la littérature anglo-québécois et qui est offert seulement à l'UdS en tant que cours à option.

Quant au cas des programmes chinois, les cours de base liés à la connaissance de l'anglais comportent principalement six mots-clés : l'oral, l'écoute, la lecture, la grammaire, l'écriture et la phonétique. Généralement, chaque cours est divisé en deux niveaux. En d'autres termes, il y a au moins 12 cours autour de ces six aspects dans chaque programme, à part l'UNB qui offre 10 cours. En outre, certaines universités comme l'UNS et l'UNEC proposent également des cours sur Comprehensive English/Integrated English [l'anglais intégré] et sur l'anglais avancé afin de consolider et améliorer les connaissances de l'anglais des étudiants-enseignants. À l'UNB, pour la deuxième catégorie de cours, la littérature britannique, la littérature américaine, la traduction anglais-chinois et l'introduction de la linguistique sont des cours obligatoires. Les cours

concernant par exemple l'interprétation, le poème américain et britannique, l'étude du lexique et les autres cours d'enrichissement sont offerts en tant que cours optionnels.

Il est à noter ici que le nom des six programmes chinois que nous avons analysés n'indiquait pas clairement si la formation est destinée à l'ALE ou à l'ALS. Le contenu lié avec les savoirs disciplinaires n'indiquait pas clairement non plus cette caractéristique. Nous voyons seulement dans les cours de didactique (surtout les cours optionnels) qu'il existe, par exemple, deux cours à option à l'UNNE : les méthodes de recherche de l'enseignement de LE et l'étude de littérature sur la théorie de l'enseignement de LE (UNNE, 2019). L'UNS offre un cours à option sur la recherche en acquisition de LS.

Le tableau suivant présente les crédits relatifs à la formation disciplinaire dans les quatorze programmes québécois et chinois, et ce, calculé avec la même méthode que pour l'analyse de la situation générale des crédits exigés pour la formation pédagogique et didactique en anglais.

Tableau 21. Crédits exigés pour la formation axée sur les savoirs disciplinaires

| Le PFIE de l'ALS au Québec | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|--------|--------|
| Universités | UdS | ULaval | UQAM | Concordia | UQAC | UQTR | UQAT | McGill |
| Crédits exigés/crédits totaux | 60/120 | 38/120 | 27/120 | 24/120 | 33/120 | 51/120 | 24/120 | 24/120 |
| Le PFIE de l'anglais en Chine | | | | | | | | |
| Universités | UNB (2019) | UNEC (2019) | UNCC (2015) | USO (2019) | UNNE (2019) | UNS (2019) | | |
| Crédits exigés/crédits totaux | 60/147 | 69/152 | 68/130 | 61/160 | 74/160 | 89/160 | | |

Selon ce tableau, nous voyons que les crédits présentés pour ce volet de la formation dans les programmes québécois représentent entre 20 % (Concordia, UQAT et McGill) et 50 % (UdS), et dans les programmes chinois entre 38,1 % (USO) et 55,6 % (UNS). On remarque donc que dans cas de la Chine, une plus grande importance est accordée à la formation disciplinaire en anglais. Même si l'USO présente une portion de 38,1 %, il faut y ajouter en fait une possibilité de choix des étudiants : 24 crédits obligatoires des cours optionnels de la discipline sont tous en rapport avec les savoirs disciplinaires, vu qu'il existe 38 cours dont 30 sont liés avec ces savoirs. Cette possibilité n'est pas seulement présente à l'USO, mais aussi dans les cinq autres programmes chinois. Cela veut dire que la proportion accordée à cette formation disciplinaire, dans une grande mesure, dépasse probablement 50 %. Pour le cas du Québec, la proportion ne dépasse pas 50 %, y compris dans l'hypothèse où nous tenons compte des cours optionnels connexes. Si nous ne comptons pas la situation du choix personnel des étudiants, d'après la statistique montrée dans le tableau 20 et 21, nous voyons que le pourcentage de cette formation est généralement inférieur à celle de formation pédagogique et didactique dans les programmes québécois à l'exception de l'UQTR et de l'UdS. Par exemple, le programme BEALS à l'UdS présente 45 crédits alloués à la formation pédagogique et didactique (formation générale en sciences de l'éducation = 22 crédits ; cours de didactique = 11 crédits ; activités d'intégration interfacultaires = 12 crédits) et 60 crédits alloués à la formation disciplinaire en ALS.

2.2.3. La place de la formation pratique et des stages

L'une des principales caractéristiques du PFIE de l'anglais au Québec et en Chine est l'accent mis sur la place de la formation pratique et la mise en place des stages. Cela se reflète non

seulement dans les visions ministérielles, mais aussi dans les visions institutionnelles. Au Québec, les huit PFIE de l'ALS comprennent chacun quatre stages. Commençant dès la première année scolaire, le contenu et l'intensité des stages augmentent d'année en année de façon à optimiser l'intégration des bagages des étudiants.

Forts des liens qu'ils ont établis avec les milieux de pratique, les responsables universitaires organisent le placement des étudiants-maîtres, au fil des quatre années de formation, modulant les expériences de stage, des plus simples aux plus complexes, de l'observation en classe à la prise en charge complète de groupes d'élèves. Les modalités et les dispositifs spécifiques peuvent donc être très variables d'une université et d'un programme à l'autre, adaptées aux réalités des milieux et aux besoins pressentis des étudiants. Le MEESR autorise aussi des stages hors Québec, à certaines conditions. (Lepage, Karsenti et Grégoire, 2015, p. 191)

Selon le MELS (2008), les étudiants-enseignants au PFIE devraient réaliser un minimum de 700 heures de formation en milieu de pratique. Mais la formation pratique inclut aussi par exemple des séminaires de préparation au stage, l'introduction aux tâches d'enseignement et aux responsabilités professionnelles, ainsi que la réalisation d'un portfolio ou de projets spéciaux comme une recherche-action, afin d'assurer une cohérence entre les théories de connaissances acquises par des étudiants et leurs pratiques.

À titre d'exemple, prenons la situation de la formation pratique dans le programme de l'UdS (2018a). Nous y trouvons 200 heures de stage de plus que l'exigence minimale du MELS, soit un total de 900 heures qui sont réparties tout au long du parcours scolaire des étudiants (*Ibid.*).

Pour s'engager dans un stage, les étudiants doivent d'abord réussir divers cours pédagogiques et didactiques auxquels ils s'inscrivent et puis atteindre le niveau de qualification requis (une moyenne minimum à 2,0 sur 4,3) par la Faculté d'éducation. Autrement dit, comme un stage devrait accompagner les activités pédagogiques nécessaires de chaque année, les étudiants doivent prouver que leurs compétences correspondantes acquises dans la classe sont suffisantes pour réussir le stage.

Selon ce programme, il y a cinq activités de formation pratique valant 22 crédits, dont une première activité de 3 crédits (STP 121) qui est destinée à valider le choix professionnel en ALS des étudiants-enseignants. Les cibles de formation de cette activité sont

reconnaître et remettre en question ses conceptions préprofessionnelles au regard de l'apprentissage, de l'enseignement et de la mission de la personne enseignante ; valider la pertinence de son choix professionnel ; développer une vision cohérente de la mission de la personne enseignante au primaire et au secondaire, en tenant compte du cadre légal et réglementaire ainsi que de l'évolution de l'école et de la profession ; se sensibiliser au travail enseignant au quotidien et au fonctionnement de l'école. (UdS, <https://www.usherbrooke.ca/admission/fiches-cours/STP121/>)

À partir du contenu de formation et de la définition de ces cibles, cette activité donne réellement une bonne opportunité aux futurs enseignants de manière à reconnaître leurs responsabilités en tant qu'enseignant/te d'ALS, à connaître d'une façon plus générale et claire les conditions, les environnements et les réglementations de l'enseignement, ainsi qu'à s'initier un sens du développement professionnel et individuel.

Les quatre stages sont mis en place selon trois sujets différents d'enseignement : 1) la responsabilité limitée en ALS, 2) les groupes-classes au primaire ainsi que 3) la collaboration et la recherche-action en ALS. Pour chaque stage, il y a aussi un séminaire associé et un portfolio numérique à réaliser. Ce dernier porte une attention particulière à un bilan des expériences de stages et une réflexion sur le développement des compétences professionnelles et sur les croyances professionnelles. Autrement dit, tout en établissant un lien entre ces expériences et les théories apprises en classe, cet exercice est conçu afin d'aider les futurs enseignants d'ALS à comprendre et à clarifier les facteurs clés affectant le processus réel d'enseignement durant les stages (Mesquita, 2019). Nous y remarquons une cohérence entre les cibles des activités de préparation et les trois sujets de stage.

À titre d'exemple, prenons le programme de McGill (2020) qui offre 4 cours de séminaire professionnel et 4 cours d'expérience sur le terrain. Dans le cadre du séminaire professionnel, les étudiants-enseignants acquerront progressivement une série de stratégies et de compétences pour la pratique de l'enseignement, telle que l'observation en classe, la conception pédagogique et la mise en œuvre de l'enseignement en classe de l'ALS, l'organisation et la gestion de la classe, ainsi que la résolution de problèmes et la réflexion dans le processus de pratique de l'enseignement. Dans le cadre des expériences sur le terrain, qui commencent par des activités d'observation participative, les étudiants-enseignants effectuent, tout au long de l'autoapprentissage et de l'autodéveloppement, une série de responsabilités telles que la gestion de classe et l'évaluation de l'enseignement. Dans ce programme comme dans ceux des autres universités québécoises, la formation théorique et la formation pratique sont entrecroisées dans le temps et dans l'espace.

En Chine, le cadre de la formation pratique et des stages est plus compliqué. En général, ils se déroulent en troisième et quatrième année d'université où on consacre moins de temps à la formation pédagogique, didactique ainsi que disciplinaire. D'après l'analyse de six PFIE de l'anglais chinois, la conception de la formation pratique comprend généralement des éléments tels que Jianxi²⁶, stage, pratique sociale, Yanxi²⁷. Parmi eux, les Jianxi et les stages sont les plus courants. Afin de comprendre ceux-ci, nous synthétisons dans le tableau 22 les informations des éléments de formation pratique, des heures de cours et des crédits exigés dans trois programmes.

Tableau 22. Contenus de la formation pratique et des stages dans trois PFIE de l'anglais en Chine

| Université | Éléments de formation pratiques | Crédits exigés | Heures/Semaines de cours | Total nombre d'heures/semaines |
|------------|---------------------------------|----------------|--------------------------|--------------------------------|
| UNB | Jianxi | 1 | 32h | 384h |
| | Stages | 10 | 320h | |
| | Pratique sociale et bénévolat | 1 | 32h | |
| UNEC | Jianxi | 2 | 72h | 288h |
| | Stages | 6 | 216h | |

²⁶ Sous la direction des enseignants, les étudiants normaux observent et analysent les équipements et divers travaux sur l'éducation, sur l'enseignement, sur la vie scolaire dans les écoles maternelles, primaires et secondaires ; les étudiants normaux ne participent généralement pas au travail réel. Les Jianxi sont menés dans chaque année académique ou combinés avec des cours pédagogiques avant le stage (Gu, 1998).

²⁷ Selon l'UNS, Yanxi comprend deux aspects de contenu : a) elle permet aux étudiants normaux de réaliser un projet dans les écoles primaires et secondaires pour faire des enquêtes et des recherches, afin de se préparer à la rédaction de mémoire de fin d'études et aux stages qui suivront à la prochaine année académique ; b) elle permet aux étudiants normaux de pratiquer l'enseignement dans la classe simulée créée par eux-mêmes, d'apprendre les uns des autres et de discuter des effets de l'enseignement (UNS, 2019).

| | | | | |
|-----|--------|---|------------|------------------|
| USO | Jianxi | 2 | 4 semaines | 5 semaines + 96h |
| | Yanxi | 1 | 1 semaine | |
| | Stages | 6 | 96h | |

Bien que le MERPC propose que les activités pratiques des étudiants normaux doivent durer au moins 18 semaines (MERPC, 2011), les six programmes que nous avons analysés ont mis en œuvre très différemment ces activités en ce qui concerne les heures allouées et les éléments de formation. Nous voyons selon ce tableau que la différence du nombre total d'heures des stages varie de 96 à 320. Ce nombre d'heures est bien inférieur aux exigences du MELS (2008) en matière de formation pratique, sans parler des heures supplémentaires allouées par chaque université québécoise.

2.2.4. La place des démarches réflexives

Presque tous les programmes que nous avons analysés présentent une richesse dans les types d'activités pratiques qui visent à renforcer la confiance des étudiants dans leur futur métier d'enseignant et à les faire apprendre à être créatif au cours de quatre ans d'études. Selon l'analyse, les démarches réflexives peuvent être intégrées dans tous les genres de cours et de travaux exigés dans ces cours et, parmi ceux-ci, la recherche occupe une place importante. Une tendance importante dans le développement professionnel des enseignants consiste dans une certaine mesure à engager les futurs enseignants dans des recherches autour de leurs pratiques professionnelles (Fueyo et Koorland, 1997 ; Ning et Liu, 2000). Dans la formation des enseignants, la nature de la recherche est indissociable des pratiques d'enseignement. Selon Chen (2003), une composante non négligeable des connaissances pratiques des enseignants est la réflexion en action. Dans cette

section, nous mettons en lumière les activités en lien avec la recherche dans quelques PFIE de l'anglais québécois et chinois comme présentées dans le tableau suivant.

Tableau 23. Activités pédagogiques relatives à la recherche dans quelques PFIE de l'anglais

| Au Québec | Activités | Crédits alloués | En Chine | Activités | Crédits alloués |
|-----------|---|-----------------|----------|--|-----------------|
| UdS | Mémoire professionnel basé sur une recherche-action | 6/120 | UNB | Rédaction académique ; Mémoire de fin d'études | 6/147 |
| ULaval | Projet de rédaction de recherche-action | 2/120 | UNEC | Rédaction académique ; Mémoire de fin d'études | 8/152 |
| UQAM | Recherche académique et de la rédaction en anglais | 3/120 | UNCC | Rédaction académique | 1/130 |
| UQAC | Projet final : Évolution professionnelle | 1/120 | USO | Rédaction académique ; Projet ou mémoire de fin d'études | 6/160 |
| UQAT | Recherche sur l'enseignement de l'ALS | 3/120 | UNNE | Rédaction académique ; Mémoire de fin d'études | 6/160 |
| / | / | / | UNS | Rédaction académique ; Mémoire de fin d'études | 8/160 |

À ce sujet, nous voyons que trois universités québécoises, McGill, Concordia et UQTR n'offrent pas des activités de rédaction académique. Bien qu'un cours de recherche ne soit pas clairement fourni dans ces universités, nous avons également trouvé dans certains cours des travaux écrits et des lectures liés à l'analyse réflexive ainsi que le portfolio dans la pratique d'enseignement de l'ALS des étudiants-enseignants. Ces cours portant sur les outils de réflexion représentent la nécessité d'un esprit réflexif et d'une pensée critique dans le développement professionnel des futurs enseignants. Par exemple, l'UQTR offre deux activités de synthèse dans le but de « contrôler la qualité des langues d'enseignement, (de) favoriser la réflexion critique par la lecture dirigée, (de) développer les habiletés d'analyse et de synthèse, (de) faire le lien entre les connaissances acquises dans le cadre des différents cours, (et d') assurer un suivi de la formation » (UQTR, 2020). Les deux activités constituant une forme de suivi par la réalisation de la synthèse des compétences acquises des étudiants, supportées par plusieurs lectures portant sur

l'apprentissage d'une LS, la didactique et la pédagogie, sont en rapport avec les finalités de formation du programme et les compétences définies par le MEQ (*Ibid.*).

Pour ainsi dire, une formation axée sur la réflexion et l'analyse critique est intégrée dans différents cours d'une manière générale, mais celle axée sur la recherche au sens de démarche scientifique de recueil et d'analyse de données occupe une place presque négligeable dans le cadre du PFIE de l'ALS, vu que les crédits alloués sont moins de 6 sur 120 (5%). Néanmoins, la recherche-action est intégrée dans de nombreux PFIE de l'ALS au Québec. Elle est considérée comme un outil de réflexion sur le développement professionnel des enseignants dans la formation initiale et de garantie de la continuité du développement professionnel entre la formation initiale et la formation continue (Smith et Sela, 2005 ; Ulvik, et Riese, 2016).

Pour le cas des programmes chinois, nous voyons la formation axée sur la recherche obligatoire dans les six programmes, parmi lesquels l'UNCC (2015) comme un cas particulier qui offre un seul cours de rédaction académique avec 1 crédit. Les cinq autres programmes offrent respectivement deux activités avec un minimum de 6 crédits (de 3,75% à 5,26% des crédits totaux) : la rédaction académique de nature professionnelle et le mémoire/projet de fin d'études de nature scientifique. Les deux activités correspondent à l'objectif ministériel qui vise à former les futurs enseignants à « maîtriser les méthodes de recherche sur les pratiques éducatives et les compétences pour guider les étudiants dans la recherche scientifique, à avoir un certain sens de l'innovation et une capacité de recherche en éducation et en enseignement » (MERPC, 2017).

En plus de ces activités en lien avec la sensibilisation à la recherche, nous relevons par la suite une activité spéciale d'apprentissage de l'UNS pour reconnaître davantage la mise en œuvre

des démarches réflexives intégrées dans le PFIE de l'anglais. En fait, plusieurs universités normales comme l'UNS et l'USO fournissent un cours au sujet du développement et de l'orientation pour l'emploi. Se différenciant du cours de préparation au stage dans les PFIE de l'ALS au Québec, ce cours fait partie de la formation générale qui est obligatoire pour tous les étudiants universitaires, quel que soit leur programme de formation. En fonction de la situation actuelle de l'emploi des étudiants universitaires en Chine, l'objectif principal de ce cours consiste à donner un aperçu du système et des politiques d'emploi en Chine, sur la gestion académique et les concepts, théories et méthodes dans la planification de carrière des étudiants (Chen, 2006). Ce cours n'est donc pas offert seulement pour les étudiants qui se spécialisent en enseignement de l'anglais, et cela ne contribue pas non plus à la validation du choix professionnel en ALE ou ALS. Bien que les objectifs de ce cours ne reflètent pas les caractéristiques de pertinence sur l'enseignement de l'anglais, il joue un rôle appréciable à dessein de guider et d'éclairer les étudiants dans la réflexion et l'auto-évaluation sur leur futur métier, et ce, à travers par exemple, la réflexion sur les études de cas, le travail de rédaction sur les expériences et les acquis retirés de ce cours des étudiants.

Prenons le cas de l'UNS comme un exemple pour qu'on puisse comprendre les points novateurs et certains avantages et désavantages de ce cours spécial. En fait, à l'UNS, dans l'attente de mettre en lumière les compétences clés les plus fondamentales et les plus importantes que les futurs enseignants devraient posséder, un modèle basé sur les compétences essentielles « SCIL » (Plus de détails, voir l'*Annexe G. Modèle SCIL des compétences professionnelles clés des étudiants en enseignement à l'UNS*) des étudiants normaux est construit pour répondre aux besoins de l'EFTLV (Ke, Wang et Zhang, 2017 ; Zhou, 2019). Ce modèle est intégré dans le cours

Développement et orientation pour l'emploi, par le biais de 8 modules de connaissances : « Cycle et inspiration de la carrière des enseignants », « Construction, adaptation et développement du métier d'enseignant », « Compétences professionnelles des enseignants » « Préparation à l'emploi », « Étiquette de recherche d'emploi et entretien d'embauche », « Exploration du monde du travail et politique de recrutement des enseignants », « Théorie de la carrière » et « Établissement de la "boussole" du métier d'enseignant ». Grâce à un enseignement d'orientation, à un enseignement participatif et à des méthodes d'apprentissage par discussion qui sont intégrés à ces modules, les futurs enseignants d'anglais seront en mesure de réfléchir consciemment sur leurs planifications académiques et professionnelles, leurs comportements d'enseignement et la situation du métier d'enseignement, etc. (Zhou, 2019).

Expliquons plus précisément le rôle de ce modèle dans la place des démarches réflexives. D'Après Ke et al. (2017), l'intégration de ce modèle dans les PFIE à l'UNS représente concrètement la caractéristique de « exercices académiques et activités de pratique comme points critiques » (n.p.). Selon eux, la caractéristique académique se traduit par la diversification des cours de formation générale et l'intégration des connaissances théoriques et pratiques, ainsi que par l'intégration des savoirs disciplinaires et des savoirs pédagogique et didactique (*Ibid.*). La caractéristique pratique montre que la conception de ce modèle a en fait repositionné les stages traditionnels ayant lieu pendant la fin des années universitaires. La mise en œuvre des Jianxi, de Yanxi et des stages ne correspond pas seulement à un processus permettant aux étudiants normaux d'essayer d'appliquer leurs connaissances requises, mais aussi à un processus leur permettant de réfléchir sur eux-mêmes et de reconstruire ces acquis (*Ibid.*).

Cette caractéristique académique et pratique se reflète particulièrement dans le module d'apprentissage des projets innovants parmi les cours d'enrichissement. L'UNS propose que si les étudiants ont obtenu des résultats pertinents, comme par exemple, dans divers concours reconnus par l'université, des projets novateurs au niveau municipal, des publications des articles scientifiques, des brevets d'invention, ils puissent obtenir des crédits pertinents qui équivalent aux crédits exigés d'un cours dans leur programme après avoir passé la demande et la certification des résultats. En outre, les étudiants peuvent également participer à un projet de recherche scientifique de leurs enseignants qui équivaut à un cours optionnel de la discipline. C'est-à-dire que l'étudiant doit rédiger un article présentant une certaine valeur académique, sous la direction des enseignants, et avoir une certaine note après avoir évalué par des enseignants (*Ibid.* ; UNS, 2019).

2.3. Évaluation des apprentissages des enseignants

À la fin de cette partie, nous discutons des éléments liés au développement professionnel des futurs enseignants dans diverses mesures d'évaluation des apprentissages. Nous observons d'abord la place des examens dans le système de l'éducation universitaire québécois et chinois.

Au Québec, conformément à l'orientation ministérielle, l'APC devrait être mise au cœur de chaque PFIE. Les douze compétences professionnelles influencent considérablement l'organisation des moyens d'évaluation. Pour les examens traditionnels, nous observons que l'examen mi-session et de fin de session sont fréquents dans les cours disciplinaires en ALS. Pour les examens spécifiques de pédagogie et didactique, il y existe plusieurs moyens différents, comme par exemple, la planification d'une leçon, les travaux de recherche sur l'apprentissage de LS et la

présentation orale sur ceux-ci, la rédaction d'un carnet d'activités pour les élèves et pour la situation d'apprentissage et d'évaluation, etc.

Pour l'évaluation des stagiaires, d'après le MEQ (2001),

bien que les stages soient un lieu privilégié pour évaluer le degré de progression et d'acquisition des compétences, l'évaluation de ces dernières peut être faite tout au cours de la formation et déborder la structure fermée des cours de 3 crédits. Les méthodes retenues pour l'évaluation doivent permettre de vérifier si une compétence est non seulement acquise mais aussi stabilisée. Elles peuvent être variées et élaborées à partir de travaux, d'essais, de journaux de bord, d'analyses de vidéos, de commentaires d'enseignantes et d'enseignants associés, etc. (*Ibid.*, p. 218)

Normalement, l'évaluation des stagiaires est assurée par l'accompagnement d'un enseignant associé et d'un superviseur universitaire ayant une solide expérience professionnelle. Comme nous l'avons mentionné lorsque nous avons expliqué la formation pratique et les stages ci-dessus, les étudiants devraient atteindre le niveau ou la compétence professionnelle conformes aux cibles de formation en réussissant divers travaux et tâches en pratique avec les comportements éthiques corrects, autrement ils seront exclus du programme. En cas d'échec, il existe une possibilité de reprendre un stage à condition qu'il puisse s'achever dans une période limite selon les exigences des différents programmes.

La diversité des méthodes d'évaluation des étudiants-enseignants dans les programmes québécois est orientée vers l'acquisition et le renforcement des compétences professionnelles dans tous les aspects, afin que les futurs enseignants d'anglais puissent répondre aux besoins du champ éducatif du Québec. Cette caractéristique est bien reflétée dans les règlements des universités sur les politiques d'évaluation des apprentissages. Par exemple, selon *Règlement d'évaluation des apprentissages pour les programmes de 1^{er} cycle* à l'UdS (2018b), le nombre d'éléments d'évaluation d'une activité pédagogique devrait dépendre de l'ampleur et des cibles de formation de cette activité.

- Pour une activité pédagogique d'un, de deux ou de trois crédits, au moins deux éléments d'évaluation sommative sont requis ;
- Pour une activité pédagogique de quatre à six crédits, au moins trois éléments d'évaluation sommative sont requis. Le recours à une évaluation formative peut permettre de réduire à deux le nombre d'éléments d'évaluation sommative ;
- Pour une activité pédagogique de plus de six crédits, au moins quatre éléments d'évaluation sommative sont requis. Le recours à l'évaluation formative peut permettre de réduire jusqu'à deux le nombre d'éléments d'évaluation sommative (réduction d'un élément sommatif pour chaque élément formatif). (*Ibid.*, p. 15)

Pour le cas de la Chine, nous avons déjà mentionné que l'évaluation des étudiants reste relativement similaire de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, car les méthodes sont plutôt orientées vers les résultats d'examens au lieu de faire attention à l'application pratique de tous les aspects des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais.

Dans la plupart des cours en pédagogie, didactique et disciplinaires, les méthodes d'évaluation des apprentissages demeurent les examens traditionnels répartis entre des examens mi-session et de fin de session. Ce qui se différencie des examens au Québec, c'est que les travaux écrits à la maison, la présentation orale de ceux-ci ainsi que le travail d'équipe sont très rarement présents dans les PFIE de l'anglais en Chine. Cela veut dire que dans la plupart des cas, en plus du test d'anglais oral, les cours théoriques ne seront complétés que par des examens écrits. Pour l'évaluation des stagiaires, l'accompagnement en stage est aussi assuré par une équipe du corps enseignant ayant beaucoup d'expériences comme dans les programmes québécois. Normalement, un rapport d'auto-évaluation et de réflexion de stage est toujours demandé à la fin du stage. En plus, la rédaction du mémoire et la soutenance de fin d'études sont aussi incluses dans l'évaluation finale au niveau du programme. Les méthodes d'évaluation des étudiants-enseignants dans les programmes chinois sont orientées vers la réussite de divers examens. Les résultats d'examens écrits indiquent en grande partie si les compétences professionnelles sous forme de théories acquises par des étudiants-enseignants sont passables ou excellentes.

3. SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES OBSERVÉES ENTRE LES DEUX CONTEXTES

Tout au long du processus de comparaison, nous avons constaté que les défis de la formation initiale des futurs enseignants d'anglais sont semblables au sujet de la combinaison entre la formation théorique et la formation pratique, de la relation entre le contexte éducatif et l'identité professionnelle des enseignants. Ces similitudes se reflètent non seulement dans les exigences unifiées de leurs politiques de l'éducation des enseignants générale, mais aussi dans la particularité de l'environnement de l'enseignement de l'anglais et dans la loi de l'acquisition de cette langue.

Certes, une comparaison en éducation comme cette recherche visant des PFIE de l'anglais dans deux contextes très différents « soulève forcément plusieurs enjeux liés à la culture, l'histoire et la politique de chaque contexte social [...] tous ces aspects influent directement, non seulement sur l'implantation et la mise en œuvre d'un modèle de formation, mais aussi sur l'efficacité de celui-ci » (Morales Perlaza, 2012, p. 167). En plus de cela, au cours de la maîtrise des connaissances et des compétences nécessaires aux pratiques professionnelles de haute qualité des enseignants d'anglais, la notion du métier d'enseignement de l'anglais et l'identité professionnelle des enseignants d'anglais sont inévitablement affectées par leurs croyances, incluant par exemple les attitudes et valeurs politiques, nationales, linguistiques et culturelles.

En fait, sur la base de l'analyse de chaque partie de formations dans le programme, nous avons déjà compris de façon générale la profondeur de la relation entre ces parties. Par conséquent, afin de répondre à notre objectif de recherche consistant à comparer et à interpréter les éléments (les thèmes et les mots-clés) mis en place dans les PFIE de l'anglais favorisant le développement professionnel de futurs enseignants d'anglais, nous identifions finalement 15 thèmes essentiels avec quatre rubriques pertinentes, présentés dans l'arbre thématique ci-dessous.

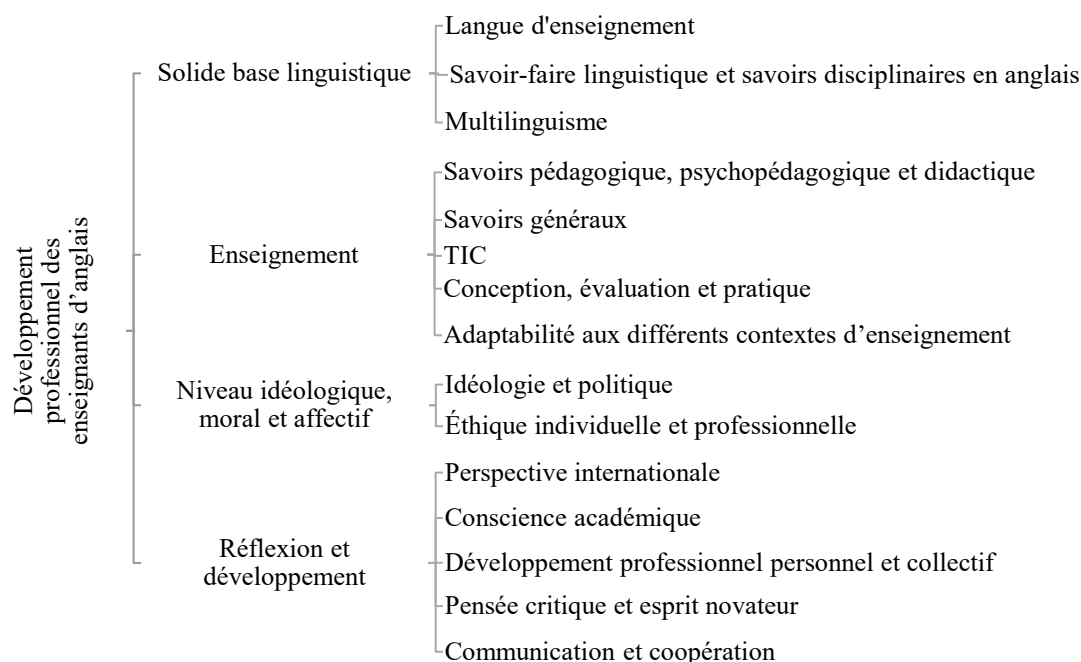


Figure 4. Arbre thématique des éléments du développement professionnel des futurs enseignants d'anglais au cours de la formation initiale

Ensuite, nous interprétons d'une façon concise ces quatre rubriques et quinze thèmes, en tenant compte de quatre des six dimensions du développement professionnel développées par Mukamurera (2014) — dimension personnelle, dimension disciplinaire, dimension pédagogique et didactique, dimension critique — afin de mettre en lumière des résultats remarquables de comparaison.

Rubrique 1 : Solide base linguistique

Dans cette rubrique, nous avons remarqué trois thèmes pertinents : langue d'enseignement ; savoir-faire linguistique et savoirs disciplinaires en anglais ; multilinguisme. Ces thèmes correspondent à la dimension disciplinaire.

Nous savons, tant au Québec qu'en Chine, que la maîtrise de la langue d'enseignement et de la langue à enseigner est considérée comme le fondement des compétences professionnelles des enseignants. Au Québec, les futurs enseignants d'ALS doivent réussir le TECFÉE et passer une série d'évaluations comme le test d'anglais d'entrée et tous les examens des cours disciplinaires pendant les quatre années d'université, dans le but de prouver leurs compétences bilingues. En Chine, les futurs enseignants d'anglais doivent réussir le test Putonghua, les examens d'anglais à l'université, les CET 4, 6 et 8 (College English Test Band 4, 6 et 8) ainsi qu'une évaluation dans le cadre de l'*Examen de qualification des enseignants*. L'organisation des tests de compétence en anglais variés en Chine montre que les PFIE de l'anglais sont obligés de prêter attention à l'acquisition de connaissances d'anglais par les étudiants.

De plus, en Chine, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (dont la langue française qui est fréquemment offerte dans les PFIE de l'anglais) doit faire partie des cours obligatoires de formation générale ou de formation disciplinaire. Cela a pour but de cultiver la compétence multilingue et la perspective internationale des étudiants. Au Québec, l'apprentissage d'une langue étrangère est généralement un cours optionnel et les crédits alloués sont de 0 à 6. Parmi les huit universités québécoises, il y a seulement Concordia qui alloue 6 crédits sont obligatoires pour apprendre une autre langue que l'anglais et le français.

Rubrique 2 : Enseignement

Au niveau de l'enseignement, nous avons constaté que les thèmes clés concernés sont principalement : 1) les savoirs pédagogique, psychopédagogique et didactique ; 2) les savoirs généraux ; 3) la maîtrise des TIC dans l'enseignement ; 4) la conception, l'évaluation et la pratique ;

5) adaptabilité aux différents contextes d'enseignement. Ces cinq thèmes correspondent en grande partie à la dimension pédagogique et didactique comme cette dernière concerne par exemple, l'acte d'enseigner, les habiletés pédagogiques, le « savoir-faire la classe » et le savoir-agir (Mukamurera, 2014). Selon l'analyse, nous remarquons que les exigences et les niveaux de formation pour le développement de ces cinq contenus de compétence professionnelle sont très différents entre les programmes québécois et chinois.

Le Québec attache une grande importance aux éléments du développement professionnel des étudiants concernant les thèmes clés 1, 3, 4 et 5 cités en-dessus. Ces thèmes sont souvent liés les uns aux autres. Par exemple, pour ce qui concerne le développement de la compétence d'utilisation des TIC par les futurs enseignants, incluse dans le référentiel du ministère, les programmes intègrent souvent cet objectif dans la pratique de l'enseignement ou celle de l'ALS. Par exemple, le contenu du cours *EDEC 262 Media, Technology and Éducation* de McGill porte principalement sur la théorie des technologies éducatives et l'application de l'éducation aux médias dans l'environnement scolaire. La cible du cours à Concordia, *TESL 330 Computers in Language learning*, est de développer la capacité des étudiants à utiliser les ordinateurs dans les cours de LS. À l'ULaval, la cible du cours *DID-1921 Computer applications in ESL teaching* consiste à sensibiliser les étudiants aux applications pédagogiques des TIC dans l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire et au secondaire. En somme, la formation aux TIC s'inscrit généralement dans le cadre de l'enseignement de la LS.

En Chine, les cinq thèmes d'enseignement jouent tous un rôle important dans la formation des enseignants. Toutefois, l'importance attachée aux thèmes 1, 4 et 5 n'est pas aussi évidente que

la formation québécoise. Nous pouvons remarquer cette différence à travers la proportion allouée pour chaque formation dans la structure du programme, et les contenus de ces formations. Par exemple, bien que les futurs enseignants d'anglais aient réussi des examens obligatoires à l'université, peu d'entre eux peuvent combiner vraiment les théories de l'enseignement avec leurs pratiques pendant les stages, du fait que leurs connaissances théoriques apprises et leurs activités de stages ne se déroulent pas parallèlement. À cet égard, les universités normales ne mettent pas en place ni un mécanisme d'évaluation systématique des apprentissages ni un modèle de stages adapté aux situations courantes, de façon à promouvoir l'intégration entre les différentes parties du contenu de la formation.

Pour le thème *savoirs généraux*, nous avons constaté que la place de la formation générale dans les PFIE québécois est très faible, alors qu'en Chine elle représente au moins 20% de la formation totale. Il est à noter que, au Québec, un volet obligatoire de formation générale qui inclut des cours de philosophie, de langue, d'éducation physique et d'autres matières devrait être suivi par tous les étudiants au collégial. En Chine, depuis la promulgation des « Avis de mise en œuvre sur l'approfondissement de la réforme du système d'inscription aux examens » en 2014 (Conseil des Affaires d'État, 2014), la construction scientifique du système de programme sur la formation générale au secondaire est d'aujourd'hui d'actualité (Ai, 2018 ; Yang, 2019). À cet égard, dans une certaine mesure, la formation générale pendant la période de premier cycle universitaire n'est pas seulement un complément et une continuation du manque de formation générale au secondaire, mais aussi une exigence inévitable pour répondre à l'objectif de former d'excellents enseignants qui peuvent maîtriser les savoirs généraux de base (Yuan, 2019).

En sus des quatre thèmes, la maîtrise des TIC est aussi très importante selon les visions ministérielles en Chine. Cependant, le contenu des cours obligatoires en TIC n'est généralement pas lié à l'enseignement de l'ALS ou à l'ALE. Par exemple, à l'UNB, bien que cette institution offre le cours *Enseignement de l'informatique et de l'anglais*, il s'agit d'un cours d'enrichissement optionnel, qui s'ajoute au cours obligatoire *Fondements des technologies éducatives modernes*. À l'UNNE, la situation est la même qu'à l'UNB. Au contraire, à l'UNS, ces deux cours font partie des cours obligatoires. En plus de cela, nous l'avons mentionné, le cours *Fondation des applications informatiques à l'université* constitue une partie obligatoire dans la formation générale. Dans ce cas-ci, il y a un maximum de trois cours concernant les TIC dans un programme comme celui à l'UNS. Par conséquent, on peut dire que le contenu de la formation pour les compétences des étudiants en technologie de l'information est souvent plus large et occupe une place plus importante que dans les universités québécoises. Il est lié à l'éducation moderne, mais il n'est pas relié systématiquement à une caractéristique professionnelle liée à l'enseignement ou l'apprentissage de l'anglais en tant que LS ou LE.

Rubrique 3 : Niveau idéologique, moral et affectif

Sous cette rubrique, il y a deux thèmes principaux : idéologie et politique ; éthique individuelle et professionnelle. Ces éléments se rapportent aux aspects psychologiques, affectifs et identitaires et aux qualités personnelles principales des enseignants (Mukamurera, 2014).

Le premier thème *idéologie et politique* n'est pas assez mis en valeur dans le contexte québécois selon les objectifs officiels, tandis que la formation chinoise accorde une haute importance à « la mise en pratique des valeurs essentielles du socialisme et (au) renforcement de

l'identité idéologique, politique, théorique et affective envers le socialisme à la chinoise » (MERPC, 2017). Concrètement, ce thème renvoie à la nécessité de la formation citoyenne dans le contexte chinois qui concerne par exemple la nécessité de la culture du « sens de la responsabilité sociale, le sentiment chinois (UNB, UNNE) », « aimer la patrie, maintenir l'intégrité, observer les lois ; faire preuve d'un sens élevé de la responsabilité sociale (UNEC) », « une bonne qualité idéologique, politique (UNS) ».

Quant au thème de *l'éthique individuelle et professionnelle* des futurs enseignants d'anglais, nous avons remarqué que cette dimension est présente tant en Chine qu'au Québec, mais qu'elle a une orientation possiblement différente.

Au Québec, comme décrit dans le référentiel de compétences professionnelles, les enseignants doivent « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (MEQ, 2001) ». La place de cet objectif est bien présente dans les PFIE de l'ALS en raison de l'organisation du cours obligatoire sur la formation éthique en éducation dans toutes les huit universités québécoises. En Chine, vu les objectifs de formation établis par les six universités normales, les orientations ministérielles pour l'éducation morale des enseignants, et diverses formations idéologiques et morales dans la formation générale, nous pouvons voir l'importance de « 育人为本，德育为先 [placer la formation de l'homme au-dessus de toute autre considération et d'accorder la priorité à la formation morale] » (gouvernement central populaire de la RPC, 2010). Les futurs enseignants d'anglais doivent posséder « une bonne qualité morale et une vision correcte du monde, de la vie et des valeurs (UNB, 2019) » et « respecter l'éthique professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire, ayant la conscience d'enseigner en vertu de la loi.

Avoir l'ambition de devenir un bon enseignant avec des idéaux, des croyances, des sentiments moraux, des connaissances solides et de la bienveillance » (MERPC, 2017).

Rubrique 4 : Réflexion et développement

À travers l'analyse, nous avons trouvé cinq thèmes pertinents par rapport à la réflexion et développement concernant la dimension critique du développement professionnel qui met l'accent sur l'importance de la pensée critique et réflexive de l'enseignant/te et de leur conscience des enjeux de l'enseignement de la discipline (Mukamurera, 2014).

En premier lieu, pour le thème *perspective internationale*, selon les orientations ministérielles et institutionnelles au Québec, nous notons que la perspective internationale et la compétitivité internationale ne sont pas autant mises en valeur dans les PFIE de l'ALS au Québec. Selon MERPC (2017), les futurs enseignants devraient

avoir une conscience mondiale et un esprit ouvert, et comprendre les tendances et les développements de pointe de la réforme et du développement de l'éducation de base à l'étranger, participer activement aux échanges éducatifs internationaux, essayer d'apprendre des concepts et des expériences avancés de l'éducation dans le monde pour l'éducation et l'enseignement. (*Ibid.*, n.p.)

Cet aspect est donc souligné et ancré à plusieurs reprises dans les objectifs de formation de tous les PFIE de l'anglais chinois. Du point de vue de l'objectif de cultiver des talents polyvalents, la Chine met l'accent sur la tolérance et la compréhension, en mettant en évidence la culture

chinoise et l'identité nationale, ainsi que l'attention à la communauté internationale et à la pluralité des cultures.

En deuxième lieu, nous expliquons le thème *conscience académique et pensée critique et esprit novateur*. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'accent mis sur les cours de recherche dans les PFIE de l'ALS au Québec occupe une place relativement faible au sein du curriculum. Cependant, il existe souvent de nombreuses activités d'apprentissage et éléments d'évaluation innovants, tels que le portfolio, la recherche-action, l'activité de synthèse, etc., pour développer l'esprit de réflexion critique et améliorer la sensibilisation des futurs enseignants d'ALS aux recherches académiques et professionnelles.

En Chine, qu'il s'agisse de l'orientation ministérielle ou de l'orientation institutionnelle, la sensibilisation aux recherches académiques est essentielle. De plus, l'application de l'analyse réflexive et de la pensée critique à l'enseignement et à l'apprentissage est considérée comme l'un des points clés actuels de la formation des enseignants. Par rapport au Québec, bien que les cours de recherche soient obligatoires, il manque des activités pédagogiques et des méthodes d'évaluation originales. Cela montre également que la pensée critique et l'analyse réflexive ne sont pas pleinement intégrées à la formation initiale des enseignants. Si les objectifs officiels sont très clairs, le contenu réel des cours ne semble pas suffisant pour permettre aux étudiants d'atteindre ces objectifs.

Ensuite, le thème *communication et coopération* concerne les compétences qui doivent être acquises au 21^e siècle à l'égard de l'aspect interpersonnel et intrapersonnel. Selon l'analyse, nous avons repéré plusieurs unités de sens comme par exemple : coopérer, travailler de concert, esprit

de coopération, communication interculturelle, ainsi qu'un certain degré de capacité de coordination, de gestion, de communication, de compétition et de coopération. Que ce soit au Québec ou en Chine, les objectifs de formation et le contenu curriculaire dans les PFIE de l'anglais reflètent la nécessité de l'acquisition de cette compétence de communication et de coopération par les enseignants. Au Québec, une variété de travaux d'équipe, d'évaluations en groupe, de tâches d'enseignement en groupe et d'autres méthodes par le biais de coopération sont offertes par l'université, pour développer l'esprit et la capacité de coopération des étudiants. En outre, grâce à diverses possibilités de communication avec les parents, les administrateurs, les autres enseignants et les enfants, les étudiants peuvent améliorer leur compétence à communiquer et à traiter des informations instantanées. Quant à la Chine, bien que les travaux et évaluations en groupe ne soient pas courants, l'acquisition de cette compétence est essentielle dans les tâches d'enseignement durant la formation pratique et les stages.

Pour le dernier thème sur le *développement professionnel personnel et collectif* des futurs enseignants d'anglais, sa mise en œuvre dans les deux types de formation est très différente. Au Québec, en plus du référentiel sur les douze compétences professionnelles, nous avons constaté que les activités préparatoires aux stages comme la validation au choix professionnel et les séminaires reflètent avec précision la vision sur la formation des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais par le biais de stages.

Bien que le concept de développement professionnel des enseignants soit mis en relief en Chine, notre analyse actuelle sur la structure du programme et sur les méthodes d'évaluation ne suffit pas pour juger de la mise en œuvre réelle de ce concept en raison du manque d'informations

pertinentes sur le contenu concret de chaque cours. Dans les six universités chinoises que nous avons analysées, il existe trois universités (UNNE, UNEC, UNCC) qui proposent une catégorie de cours sur le développement professionnel des enseignants. À l'UNNE, ce cours est obligatoire, et il est optionnel dans les deux autres universités. Seul le cours proposé par l'UNEC est lié aux compétences professionnelles des enseignants d'anglais. Pourtant, ce cours n'est que l'un des 30 cours optionnels relatifs à la discipline. Parmi ces 30 cours, la plupart sont liés à la linguistique et à la littérature. À l'UNCC, ce cours constitue une option parmi 14 cours de pédagogie et de didactique au choix dont les étudiants doivent seulement choisir 2. De cette façon, nous avons toutes les raisons de nous demander si les étudiants choisissent effectivement ce cours relatif au développement professionnel des enseignants.

En conclusion, nous avons analysé et comparé dans ce chapitre la mise en œuvre de la professionnalisation dans les PFIE de l'anglais au Québec et en Chine, au niveau ministériel et institutionnel. Nous avons notamment analysé, tant qu'au Québec qu'en Chine, la structure et le contenu du PFIE de l'anglais en portant attention à la formation pédagogique et didactique, à la formation disciplinaire, à la formation pratique et aux stages, ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages des enseignants. Nous avons finalement identifié 15 thèmes pertinents sur le développement professionnel des futurs enseignants d'anglais, et nous avons présenté les similitudes et les différences observées entre les deux contextes à travers quatre dimensions du développement professionnel selon Mukamurera (2014). Dans le chapitre qui suit, nous exposerons notre interprétation des résultats et formulerons des suggestions et des propositions sur l'amélioration des PFIE de l'ALS et de l'ALE.

CINQUIÈME CHAPITRE. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Comme nous avons déjà fait ressortir les différences et les similitudes dans la comparaison réalisée, nous interpréterons ces résultats d'analyse dans ce dernier chapitre. Finalement, nous suggérerons quelques pistes de réflexion.

En Chine, en raison du renforcement de la réforme nationale de la formation des enseignants, nous voyons que le curriculum du PFIE de l'anglais est en train d'être mis à jour. Le contenu et la qualité de la formation à l'éthique professionnelle et de la formation pratique des enseignants, ainsi que le mécanisme d'évaluation des PFE s'améliorent constamment. Cependant, nous avons également constaté que, bien que le MERPC s'efforce d'harmoniser la formation des enseignants d'anglais en visant une formation plus élevée du niveau international, un système de certification des qualifications d'enseignement de l'ALE tenant compte des caractéristiques chinoises n'a pas encore été établi. De plus, le fait que l'anglais est enseigné comme LE ou comme LS reste quand même ambigu.

En outre, même si les étudiants ont participé à la sélection de l'examen d'entrée à l'université et ont appris l'anglais pendant 9 ans ou plus, ils doivent encore acquérir beaucoup de connaissances fondamentales dans cette langue au cours de leur formation initiale universitaire. L'UNS a révisé conformément aux orientations ministérielles les conditions de diplomation du programme, mais le plan de formation en 2019 n'a pas beaucoup changé par rapport à l'édition 2017 : une seule activité supplémentaire de pratique a été ajoutée avec 1 crédit nécessaire ; les cours obligatoires de pédagogie et didactique ne comportent que 9 crédits sur un total de 160 ; les cours en lien avec

les savoirs disciplinaires sont toujours fortement majoritaires (UNS, 2019). Par rapport au Québec, cette exigence des savoirs disciplinaires conduit relativement à une faible proportion d'apprentissage des savoirs pédagogiques et didactiques.

Comme le constatent Wang et Cheng (2014),

l'enseignement bilingue chinois-anglais²⁸ et l'enseignement dans les programmes internationaux et les écoles internationales en Chine sont différents de l'enseignement général. Ils fournissent des exigences et normes élevées en matière de maîtrise de l'anglais, d'expertise dans la matière, de compétences de pratique pédagogique et de perspective internationale des enseignants. (p. 119)

Pourtant, la plupart des enseignants d'anglais, formés par le modèle actuel de formation des enseignants axé sur le développement des savoirs disciplinaires, ne sont pas assez compétents pour répondre à ces exigences particulières (*Ibid.*, ; Liu et Cheng, 2011). En plus du besoin d'un enseignement bilingue, nous avons déjà mentionné ci-haut qu'il existe aussi un grand besoin de l'enseignement dans les centres de formation linguistique privés. Par exemple, les étudiants veulent acquérir plus de connaissances de l'anglais pour réussir les examens nationaux, le TOEFL, l'IELTS et d'autres examens en vue d'étudier à l'étranger. Dans ce cas-ci, les enseignants des centres de formation privés devraient maîtriser plus de compétences linguistiques relatives à

²⁸ L'enseignement se fait en anglais pour certaines matières et en chinois pour d'autres.

l'écoute et la communication orale, et maîtriser plus de stratégies d'enseignement et d'évaluation face à un environnement d'enseignement plus spécifique.

À ce sujet, prenant en considération l'un des objectifs officiels de formation du PFIE de l'anglais destiné à la formation des enseignants d'anglais polyvalents, les cours offerts actuellement dans le programme semblent ne pas permettre aux futurs enseignants d'obtenir des opportunités suffisantes et appropriées pour comprendre différents environnements d'enseignement de l'anglais tels que ceux montrés ci-haut. Bien qu'il soit normal que la formation à l'enseignement vise en priorité la formation des enseignants d'anglais pour l'éducation publique et que la caractéristique « polyvalente » donne plus de possibilités d'emploi pour les futurs talents du domaine de l'éducation, cette caractéristique conduit probablement à un manque de stratégies pour le développement complet des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais. Cela a donc incité de nombreux chercheurs à réfléchir à l'optimisation de la formation initiale des futurs enseignants d'anglais en liant la caractéristique *professionnelle* et *polyvalente* (Bian et Wu, 2002 ; Wu, 2019 ; Li et Wang, 2020). D'après Wang et Fan (2013), les enseignants bilingues devraient d'abord être des talents *professionnels*, puis des talents *polyvalents*. Il ne fait aucun doute qu'il y a actuellement une pénurie d'enseignants bilingues professionnels en Chine. Ce besoin de l'enseignement bilingue nécessite un PFIE de l'anglais accordant plus d'attention à la relation entre la formation des savoirs disciplinaires, la formation des compétences linguistiques (anglais et chinois) ainsi que les stages sous un contexte d'enseignement bilingue. De plus, il convient de concevoir un nouveau programme orienté vers l'enseignement bilingue chinois-anglais.

En dépit de la vision ministérielle de l'importance de la sensibilisation aux différents contextes d'enseignement d'anglais, le curriculum des PFIE ne reflète pas clairement cette préoccupation. Outre les stages et les activités de pratique, les activités pédagogiques concernant la théorie de l'acquisition d'une LS ou LE, l'enseignement dans une classe de LE dans les écoles primaires et secondaires, la façon d'enseigner aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportement, ainsi que les stratégies d'enseignement de l'ALE ou l'ALS dans différents contextes d'apprentissage, sont parfois offertes par les PFIE, mais elles ne font pas partie des activités obligatoires. Par conséquent, la réflexion sur le contexte social et éducatif ainsi que sur l'enseignement lui-même n'est pas suffisamment mise en valeur dans le contenu de formation en Chine. De plus, la formation pratique est plus limitée (limite de temps, limite des milieux de pratique, etc.).

Pour ce qui est des programmes québécois, cette réflexion est mise en lumière tout au long du cheminement scolaire universitaire à travers les cours de pédagogie et de didactique et les stages pratiques, qui sont tous des cours obligatoires. Comme les programmes chinois, le contenu des programmes québécois concerne principalement la littérature, la linguistique, la pédagogie, la psychologie, la culture et les TIC. Ils attachent une importance particulière à la consolidation des connaissances de l'ALS de base et l'acquisition des douze compétences professionnelles. Les futurs enseignants d'ALS doivent apprendre et comprendre la culture (MEQ, 2001). Ils doivent savoir comment enseigner dans le système scolaire québécois où l'anglais a le statut de LS. Selon notre analyse, nous voyons clairement le lien entre les objectifs ministériels et les objectifs institutionnels. Par exemple, les exigences pour le développement de la compétence d'adaptation au contexte éducatif correspondent à la pratique d'enseignement du primaire et secondaire et à

l'enseignement dans les cours d'anglais enrichi. Dans une large mesure, les modules d'enseignement, de discipline, de langue, de culture et de littérature sont tous basés sur le contexte de l'enseignement de l'ALS. Et le contenu de ces modules reflète un certain degré d'applicabilité et d'utilisabilité.

Dans le module d'enseignement de l'anglais, plusieurs cours montrent que la formation essaie d'assurer le développement de la compétence bilingue et de la compétence de pratique des étudiants : le développement des compétences d'écoute, d'expression orale et de lecture dans l'enseignement de l'ALS, les méthodes de l'enseignement, la communication, la pratique en classe, l'évaluation de l'enseignement et l'application des manuels scolaires, l'observation sur place, les séminaires professionnels, l'expression et l'utilisation du français (la réussite du TECFÉE), etc. Les cours en formation disciplinaire visant l'amélioration des connaissances de la langue anglaise sur ses structures et sa grammaire n'occupent pas une très grande partie dans la formation totale, puisqu'il y a une pré-évaluation de celles-ci (le test de la maîtrise de l'anglais) qui a généralement lieu avant l'admission de l'étudiant dans le programme. Cette condition nécessaire contribue en fait à évaluer le niveau approximatif de la maîtrise de l'anglais des étudiants avant leur entrée dans le programme, ce qui est utile pour l'organisation et la mise à jour du curriculum du programme. Grâce à cette condition d'admission pour le niveau de l'anglais, le programme accorde plus d'attention à la formation à l'enseignement. Cela se reflète évidemment dans le pourcentage de la formation pratique (de 17,5 % à 25 %) et de la formation axée sur les savoirs pédagogiques et didactiques (de 34,2 % à 47,5 %).

En Chine, même s'il y a aussi une pré-évaluation du niveau d'anglais (l'examen d'anglais fait partie du Gaokao) avant l'admission des étudiants normaux, il est difficile d'évaluer équitablement les compétences de l'anglais des étudiants, car le contenu de cet examen dépend des exigences du Gaokao de chaque province ou de chaque région. Dans ce cas-ci, si les universités n'organisent pas leurs propres tests d'anglais pour évaluer encore une fois les compétences linguistiques déjà acquises par des candidatures, elles peuvent difficilement garantir que les cours de langues mis en place sont adaptés au niveau des étudiants et décider de la place qu'ils doivent occuper dans le programme.

Bien que les programmes québécois insistent sur la caractéristique que l'anglais est considéré une LS, compte tenu des différences de degré d'utilisation de l'anglais dans diverses régions québécoises, la stratégie d'apprentissage de la LS semble ne pas convenir à tous les contextes d'enseignement actuels. Par conséquent, certaines universités ont mis en place quelques cours afin d'apprendre aux étudiants à se familiariser avec différentes possibilités d'enseignement de l'anglais. Par exemple, l'UQAC offre un cours intitulé Teaching English outside the Quebec School System (7ENL342) qui tient compte de la situation de l'enseignement de l'anglais hors du système scolaire québécois. Ce genre de cours n'est cependant pas offert comme un point clé dans la formation. Bref, les curriculums des PFIE de l'anglais au Québec montrent la compréhension et la gestion de la relation entre la théorie et la pratique dans la formation initiale, tout en présentant des exigences et des défis élevés pour la praticabilité des activités pédagogiques.

PISTES DE RÉFLEXION

Maintenant que nous avons exposé et discuté des principales similitudes et différences entre les deux types de formation initiale des enseignants d'anglais, revenons sur la problématique de cette étude comparative et l'objectif fondamental de la comparaison. Nous avons mentionné en amont qu'au Québec où le français est la seule langue officielle, l'anglais est reconnu comme une LS, mais son statut et son utilisation réels dans la société québécoise suscitent quand même de nombreux débats (Lightbown et Spada, 1994 ; Anstett et al., 2014 ; Grondin, 2018a, 2018b). En Chine, l'anglais est officiellement une LE, mais il semble avoir tendance à devenir une LS dans certaines régions comme à Shanghai et à Beijing, ce qui se reflète non seulement dans les exigences ministérielles d'enseignement, mais aussi dans la tolérance et la volonté de la société relativement à l'acquisition de cette langue. Avec un tel contexte d'apprentissage et d'enseignement de l'anglais et une telle tendance de la professionnalisation des enseignants de langues, l'innovation de la formation initiale des enseignants d'anglais devrait équilibrer les exigences ministérielles de l'enseignement de l'anglais et la pression de la société afin de mieux orienter le développement professionnel des futurs enseignants d'ALS et d'ALE. À cet égard, l'idée de comparaison peut-elle nous donner de nouvelles inspirations pour favoriser l'amélioration de la formation initiale dans les deux lieux?

Les nombreux enjeux auxquels est confrontée la formation des enseignants de langues dont nous avons discuté dans la problématique se reflètent dans le niveau politique et le niveau institutionnel des deux types de formation initiale des enseignants d'anglais. La formation chinoise a quelques traits en commun avec des éléments impliqués dans le cadre de la formation québécoise

comme par exemple : la compétence linguistique, l'éthique professionnelle des enseignants, l'adaptabilité aux contextes d'enseignement, la pensée critique et l'esprit créatif, les compétences requises au 21^e siècle par rapport à la communication interculturelle, à la compréhension internationale et aux TIC. Ce qui est différent, c'est que la maîtrise de la formation générale, la communication interculturelle, la compréhension internationale et la maîtrise des TIC sont plus étroitement liées à la formation chinoise. Elles occupent une grande partie des éléments du développement professionnel des futurs enseignants d'anglais en Chine. Nous soulevons ainsi un certain nombre de questions : comment est-ce que la sensibilisation à la responsabilité sociale et au patriotisme, à travers la formation générale, contribue à la compréhension correcte du rôle de l'apprentissage de l'anglais? En quoi la formation générale peut-elle permettre aux futurs enseignants d'anglais de mieux coordonner leur développement *professionnel* et leur développement polyvalent?

En fait, la mise en place de la formation générale doit refléter et faire écho à la mission de toutes les universités chinoises d'aujourd'hui afin de « promouvoir le développement complet des êtres humains et de s'adapter aux besoins de la société » (UNB, 2019, p. 64). De nombreuses universités normales sont actuellement activement engagées dans la formation générale et ont ouvert de nombreux cours novateurs. Cependant, le contenu de nombreux cours (par exemple, les cours d'introduction à la philosophie et à l'histoire se font souvent par un enseignement aux méthodes dites de « gavage » sans discussion vive en classe) a toujours été déconnecté de la réalité sociale (Chen ; Wu, cité dans Wang, 2017). En d'autres termes, bien que des cours novateurs soient ouverts, dans de nombreux cas, ils ne peuvent pas susciter l'intérêt et la résonance des étudiants, et n'ont pas encore établi une bonne relation avec les problèmes de la professionnalisation (Zhan ;

Luo ; Xue ; Ding, cité dans *Ibid.*). Conséquemment, nous supposons que l'éducation patriotique favorise effectivement le renforcement de l'identité culturelle et de la responsabilité sociale des futurs enseignants d'anglais. Cependant, il semble qu'il y ait un écart entre les objectifs de développement polyvalent et de développement professionnel des futurs enseignants d'anglais.

Les éléments du développement professionnel des futurs enseignants d'ALS au Québec reflètent pour une large part les besoins sociaux en matière de communication et de culture, par exemple, l'interaction entre élèves et enseignants, les réflexions des enseignants sur le point de vue des parents envers le problème d'éducation en anglais-français de leurs enfants. Étant donné que la perspective internationale et les éléments en lien avec la formation générale ne sont pas aussi soulignés et reconnus par rapport à la Chine, les questions se posent : dans quelle mesure la tension entre l'anglais et le français fait-elle douter les futurs enseignants d'anglais sur leurs identités professionnelles? Est-ce que les futurs enseignants auront une compréhension claire et une attitude positive sur leur identité culturelle et leur responsabilité sociale? Nous nous demandons si le programme actuel présente suffisamment aux futurs enseignants d'ALS les situations où les enseignants d'ALS pourraient probablement rencontrer des attitudes ambivalentes ou hostiles des élèves envers l'anglais, car la faible motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage et de l'utilisation de l'ALS a été documentée (Winer, 2007), ainsi que tous les autres défis de l'enseignement de l'ALS causés par la maintenance de la priorité du français (Anstett et al., 2014). Nous pensons que les deux questions méritent une étude plus approfondie en faisant des entretiens et des questionnaires auprès des étudiants dans les PFIE de l'ALS.

Afin de suggérer quelques pistes de réflexion, il est nécessaire de considérer la dernière étape « application » d'une étude comparative (Phillips, 2006) en réfléchissant sur la possibilité de l'application des résultats obtenus à d'autres situations. Dans l'ensemble, le modèle de formation au Québec manifeste une caractéristique plus professionnelle, tandis que le modèle en Chine semble être en train de chercher un équilibre entre une formation polyvalente et une formation professionnelle. Bien que l'on puisse voir qu'un modèle de formation semble être plus mûr et professionnel qu'un autre modèle de formation, que ce soit au niveau politique ou au niveau institutionnel, il faut réaffirmer que cette étude comparative ne vise pas à souligner que la mise en œuvre de la professionnalisation dans l'un des modèles de formation initiale des enseignants d'anglais est meilleure que l'autre. Les deux modèles de formation ont leurs propres enjeux sociaux et culturels, il faut ainsi d'abord les considérer avant d'envisager la mise en pratique d'un modèle de qualité et plus élevé dans d'autres environnements d'enseignement. Notre objectif de comparaison est davantage d'essayer de s'inspirer des deux formations et de faire des suggestions raisonnables. Nous pensons que la réflexion sur la manière de mieux professionnaliser tous les aspects de la formation pourrait aider à jeter une base solide pour l'application des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais dans l'enseignement réel.

À ce stade, du fait de la caractéristique « plus professionnelle » du modèle de formation des futurs enseignants d'ALS au Québec, nous faisons les trois suggestions suivantes à propos du modèle actuel en Chine.

Solide base linguistique : la généralisation de la mise en œuvre d'un test de l'anglais avant l'admission ; l'amélioration de la proportion et de la qualité de la formation disciplinaire.

La mise en place de tests de compétence linguistique en anglais avant l'admission des étudiants dans les universités pourrait aider à pré-évaluer le niveau d'anglais des étudiants, et à éliminer autant que possible le problème de l'inégalité du niveau d'anglais (résultats de l'anglais dans l'examen Gaokao) causé par les différences de niveau d'éducation entre les différentes régions. Sur la base de ce test d'anglais, l'organisation du module disciplinaire devrait accorder plus d'attention à l'utilisabilité et à la praticabilité (Wang et Cheng, 2014) des contenus des cours. Les contenus des cours devraient être capables de se coordonner avec l'enseignement actuel de l'anglais surtout du primaire au secondaire, tout en développant efficacement les compétences orales et écrites des étudiants.

Enseignement : l'ajout de cours liés à la formation pédagogique et didactique en anglais ; la progression de la formation pratique et des stages.

Premièrement, il semblerait utile d'offrir des cours liés à l'enseignement de l'anglais dans différents contextes (ex. : l'enseignement auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage et de comportement, auprès des élèves au primaire ou au secondaire dans le contexte de l'examen national) tout en augmentant la proportion des cours de pédagogie et de didactique. Il serait aussi pertinent de transformer les cours optionnels concernant par exemple, les cours concernant les TIC dans l'enseignement de l'anglais et le cours concernant le développement des compétences professionnelles des enseignants d'anglais, en cours obligatoires. Deuxièmement, il serait pertinent de tirer les leçons du modèle de la formation pratique au Québec dans lequel les stages se déroulent progressivement dans ses contenus et ses durées de pratique à partir de la première année d'université.

Réflexion et développement : la création d'un référentiel unifié de compétences professionnelles des enseignants de l'anglais ; la sensibilisation à la recherche allant de pair avec la mise en place de la recherche-action.

Comme nous l'avons indiqué dans la problématique, comment promouvoir efficacement le développement professionnel des enseignants et comment permettre aux enseignants de mettre en pratique consciemment les exigences des normes de professionnalisation des enseignants sont des sujets importants qui nécessitent une recherche urgente (Wu, 2018). Afin d'interpréter en profondeur et de mettre en œuvre efficacement les normes de professionnalisation définies par le MERPC et de les transformer en normes dans la formation réelle des enseignants d'anglais, les PFIE de l'anglais actuels devraient intégrer les enjeux de la formation des enseignants d'anglais lors de la mise en œuvre de ces normes. Il apparaît nécessaire de formuler un référentiel de compétences professionnelles des enseignants d'anglais qui pourrait répondre aux réalités de l'apprentissage de l'anglais dans différentes régions. À cet égard, il semble que la création du modèle SCIL de l'UNS est bien appliquée dans le PFIE de l'anglais, notamment en mettant en évidence le rôle de la pratique réflexive (Ke et al., 2017 ; Zhou, 2019). Ce modèle mériterait d'être adopté par d'autres universités normales en Chine, en exerçant une influence considérable sur les tâches d'enseignement des étudiants durant leur processus du développement professionnel.

En outre, nous avons vu que la maîtrise des normes et des méthodes de la recherche, et la sensibilisation à la recherche en enseignement de l'anglais constituent une partie importante des exigences pour l'obtention d'un diplôme dans la formation initiale des enseignants selon les orientations ministérielles (MERPC, 2017). Nous inspirant de la place de la recherche-action dans

les programmes québécois, nous croyons que l'intégration de la recherche-action dans les modes de contrôle et les activités de pratique 1) aiderait les étudiants normaux à mieux choisir leurs sujets de thèse de fin d'études et 2) contribuerait également à renforcer leur sensibilisation à la recherche scientifique, ainsi que 3) les aiderait à comprendre le processus de la transition du statut d'étudiant au rôle d'enseignant d'anglais (Zhang, 2008).

CONCLUSION

En tant qu'étudiante qui a reçu seize ans d'instruction de l'anglais de « style chinois » et a été responsable de l'organisation des activités pour le groupe des étudiants-enseignants²⁹ à l'université, nous avons commencé à nous intéresser à la formation initiale des enseignants d'anglais. Quel type de PFIE de l'anglais peut être considéré comme de bonne qualité? Comment jeter une base solide pour le développement professionnel des enseignants d'anglais dans la formation initiale universitaire? La recherche sur les deux questions est toujours d'actualité depuis la fin des années 1980. Avec la tendance à la professionnalisation des enseignants, la mise en œuvre de ce concept de professionnalisation du métier d'enseignant d'anglais réside dans le développement bidirectionnel de la professionnalité et du professionnalisme. Dans cette perspective, la formation des enseignants de langues, surtout des enseignants d'anglais, rencontre plusieurs défis concernant la maîtrise de la langue à enseigner, l'équilibre dans la formation entre la formation linguistique et la formation littéraire et culturelle, la capacité d'adaptation à la diversité des contextes possibles d'enseignement de l'anglais, ainsi que sur l'enseignement de l'anglais à l'ère numérique et pluriculturelle. Tant au Québec qu'en Chine, la professionnalisation

²⁹ C'est un groupe d'étudiants sélectionnés parmi des étudiants particulièrement doués pour une discipline. Le but est d'aider les autres étudiants à améliorer leur apprentissage de l'anglais, des mathématiques, de l'informatique et d'autres matières et à améliorer leurs compétences des savoirs pertinents en vue de réussir l'examen national de certificat professionnel.

de l'enseignement et la formation initiale des enseignants d'anglais constituent les objets de recherche d'actualité.

Au Québec, basée sur douze compétences professionnelles des enseignants, la formation des futurs enseignants d'ALS est organisée d'une manière planifiée et méthodique. Un des objectifs fondamentaux de l'APC est d'équiper les étudiants des compétences dont ils ont besoin pour s'engager dans une profession particulière. Pour les étudiants-enseignants, leur capacité d'autoapprentissage et d'auto-évaluation peut être renforcée par le processus de formation. Simultanément, afin de mieux évaluer et encourager des étudiants, les formateurs/trices des futurs enseignants leur fournissent des ressources d'apprentissage appropriées en fonction des compétences professionnelles requises. En plus de guider les écoles et la société québécoise dans la réforme et l'innovation nécessaires de la formation des enseignants, ce référentiel de compétences exhorte également tous les futurs enseignants et enseignantes, novices et expérimentés à autoapprendre, à se critiquer et à réfléchir sur la capacité de l'autonomie professionnelle et sur leur développement personnel global.

Au cours de l'analyse, nous avons observé que, selon les conditions d'admission de chaque université et les objectifs officiels de formation au niveau ministériel et institutionnel, ces éléments de compétences sont bien intégrés dans les PFIE québécois. Par exemple, l'importance de la compétence élevée dans la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit, et la responsabilité des enseignants d'anglais sur la transmission des connaissances et des cultures sont explicitement accentuées comme les fondements des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais. Le rôle de la conscience des enseignants d'ALS quant à l'importance de leur

développement professionnel individuel et collectif et de la formation de leur identité professionnelle est également souligné. Nous voyons clairement une cohérence entre les visions ministérielles et les visions institutionnelles sur la professionnalisation des enseignants d'anglais et leur développement professionnel. La clarté des objectifs de formation au niveau ministériel contribue certainement dans une large mesure à l'organisation du PFIE de l'ALS des universités.

La mise à jour du contenu du plan de formation des enseignants « excellents » montre que la Chine attache une grande importance à la formation des talents d'enseignants de haut niveau. Sous la direction de ce plan et la mise en place d'un modèle de formation par niveau d'enseignement, les trois sortes de normes de professionnalisation des enseignants sont graduellement utilisées dans la mise en œuvre des formations initiales. Dans le contexte de la mise en place de l'examen de qualification des enseignants, la formation initiale de futurs enseignants d'anglais s'est beaucoup améliorée en suivant les orientations d'« enseignants excellents ». Depuis que ces orientations ministérielles ont été publiées, de nombreux chercheurs, enseignants ou administrateurs d'institutions scolaires ont entrepris l'analyse et l'interprétation du contenu de ces documents. Par la suite, ils ont formulé soit des suggestions pertinentes basées sur des problèmes d'éducation locaux, soit des instructions directes pour le travail d'éducation des institutions. En substance, une caractéristique majeure des plans nationaux et recommandations d'éducation proposés par le gouvernement chinois est que celui-ci a un rôle programmatique et dirigeant. Néanmoins, les objectifs institutionnels actuels ne correspondent pas toujours aux objectifs ministériels et ces derniers ne sont pas bien mis en œuvre dans l'organisation de la structure du programme.

Concrètement, les éléments de formation à l'égard du développement professionnel des futurs enseignants d'anglais en Chine sont de nature plus générale que ceux au Québec. Cela veut dire, ces éléments devraient satisfaire à des demandes croissantes sur 1) le développement de l'enseignement centré sur les examens, 2) la garantie de compétences pour participer à la coopération et à la compétition sur le plan national et même le plan mondial, et 3) le développement complet de la moralité personnelle, de l'intelligence, de l'éducation physique et du travail. Jusqu'à un certain point, cette formation manque de réflexion sur le sens spécifique de l'enseignement de l'anglais lui-même. À ce sujet, les éléments de formation au Québec sont davantage axés sur comment former les futurs enseignants d'ALS à mieux gérer la relation entre leur enseignement et l'acquisition de l'ALS des enfants. L'objectif essentiel réside dans le développement et l'amélioration bidirectionnels de l'aspect académique et professionnel des futurs enseignants d'anglais.

Tant au Québec qu'en Chine, la formation initiale à l'enseignement d'anglais est confrontée à l'ajustement et à la redéfinition des compétences professionnelles nécessaires aux futurs enseignants, ainsi qu'aux pressions et défis engendrés par la tendance du développement professionnel des enseignants. Cette formation devrait donner aux enseignants d'anglais une plateforme de réflexion et de pratique pour qu'ils apprennent à intégrer étroitement les enjeux et préoccupations locaux à ceux plus généraux du monde extérieur, et, pour qu'ils prennent conscience de l'importance de leur propre développement professionnel. Les deux types de formation, tout en préservant les caractéristiques québécoises et chinoises, témoignent de l'assimilation locale du concept de professionnalisation. Bien qu'il existe encore de nombreuses

lacunes en termes de mise en œuvre, il ne fait aucun doute que la réforme de l'enseignement de l'anglais se poursuit régulièrement.

Étant donné l'appel de la mise à jour des normes de compétences professionnelles des enseignants au Québec et en Chine, il est donc avantageux que cette formation soit examinée et améliorée pour répondre en temps réel au besoin du développement professionnel des enseignants. Nous pensons que les représentations du développement professionnel des futurs enseignants d'ALS ou d'ALE et leurs actions et attitudes sur celles-ci méritent dans le futur une recherche comparative plus approfondie. À nos yeux, en plus de réfléchir aux défis de l'enseignement de l'anglais dans leur propre système d'éducation, les futurs enseignants d'ALS ou d'ALE peuvent également apprendre à reconnaître les caractéristiques de la formation des enseignants d'anglais dans d'autres systèmes d'éducation différents. Cela veut dire qu'une recherche sur l'aspect « vécu » du PFIE de l'anglais — « l'expérience : les événements planifiés et non planifiés, les valeurs, et les messages qui sont vécus par les étudiants-enseignants » (Adamson et Morris, 2010) ainsi que par les personnes formatrices, en utilisant des instruments comme les entretiens et les questionnaires, permettrait de savoir s'il existe un lien logique et une coordination efficace entre le besoin du contexte, les visions politiques, les visions institutionnelles ainsi que les actions et attitudes réelles des étudiants-enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adamson, B. et Morris, P. (2010). Comparer des programmes d'études. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason. (dir.). *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes* (p. 243-260). Bruxelles : De Boeck.
- Ai, B. Y. (2018). 新高考背景下高中通识教育课程体系建构研究 [Recherche sur la construction du système de programme sur la formation générale du secondaire dans le contexte du nouvel examen d'entrée à l'université]. *Modern Primary and Secondary Education*, 034(001), 9-12.
- Andrews, S. (1999). Why do L2 teachers need to 'know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13(3), 161-177.
- Anstett, E., Sauvain, V., Jacob, J., Viel, A. et Lamari, M. (2014). *Rapport de recherche Version finale : Recherche évaluative sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec*. Québec, Canada : CREXE-ENAP. Repéré à <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2014/06/030630888.pdf>
- Barthélémy, F., Groux, D. et Porcher, L. (2011). *L'Éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C. et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22.

- Bélanger-Simoneau, F. (2017). *De l'éducation permanente à l'éducation et la formation tout au long de la vie : analyse du développement de l'éducation et la formation des adultes au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Bell, T. R. (2010). Preparing future professional foreign language teachers. Dans M. Bloom et C. Gascoigne. (dir.), *2020 Vision for 2010 : Developing Global Competence, Selected Papers from the 2010 Central States Conference* (p. 62-71). Ishpeming : Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Bian, L. Z. et Wu, N. (2002). 论师范英语是一种复合型专业 [Discussion sur la spécialité en enseignement de l'anglais ayant une caractéristique polyvalente]. *Foreign Language Teaching Abroad*, (2), 43-46.
- Bickley, C., Rossiter, M. J. et Abbott, M. L. (2014). Intercultural communicative competence: Beliefs and practices of adult English as a second language instructors. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 135-160.
- Birjandi, P. et Hesari, A. D. (2010). Teachers' Perceptions of the Present and Optimum Status of the In-Service EFL Teacher Preparation Programs. *English Language Teaching*, 3(4), 47-57.
- Bishop, M. (2013). Une question d'actualité : la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 175-180. doi:10.3917/lfa.181.0175

- Blömeke, S. et Paine, L. (2008). Getting the fish out of the water: Considering benefits and problems of doing research on teacher education at an international level. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2027-2037.
- Bourdet, J. F. (2010). La formation d'enseignants et futurs enseignants de langue dans un dispositif EAD. *Distances et savoirs*, 8(3), 325-344.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-91.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35(1), 117-132.
- Breshears, S. (2004). Professionalization and Exclusion in ESL Teaching. *TESL Canada Journal*, 23-39. doi:10.18806/tesl.v0i0.1038
- Brisard, E. et Malet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et formation*, 45(45), 131-149.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Byram, M., Holmes, P. et Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.

- Cai, J. G. (2019, 17 Juillet). 中国人学习英语的目的是什么 [Pourquoi les Chinois apprennent l'anglais]. *China Science Daily*, 004.
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme? Dans *Ela. Études de linguistique appliquée* (p. 365-372). Paris : Klincksieck.
- Cattonar, B., Lessard, C. et Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 39-52.
- Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. doi:10.3917/dbu.causa.2012.01
- Chauvigné, C. et Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 15-28.
- Chen, G. H. (2008). 关于我国英语教育现状和政策的分析和建议 [Les politiques gouvernementales sur l'éducation de l'anglais en Chine : évaluation, analyse et suggestion]. *Foreign Languages in China*, 5(2), 4-6, 14.
- Chen, J. A. (2004). Une étude comparative des modèles de la formation pratique dans cinq nations. *Curriculum, Teaching Material and Method*, (5), 81-86.
- Chen, S. Q. (2012). 英语专业发展新路径 [Nouvel accès au développement professionnel des enseignants d'anglais]. Guangxi, Chine : Quangxi Education Publishing House.

- Chen, W. F. (2011). Different models of English as an international language and their implications for teaching non-English majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(2), 5-17.
- Chen, X. (2006). 论大学生职业生涯规划与就业指导 [Recherche sur la planification de carrière et l'orientation professionnelle des étudiants universitaires]. 教育与职业 [*Formation et Profession*], (03), 53-55.
- Chen, X. M. (2003). Practical knowledge: the knowledge base of teacher's professional development. *Peking University Education Review*, (01), 104-112.
- Chen, X. M. (2013). 从教师“专业发展”到教师“专业学习” [À partir du « développement professionnel » à l'« apprentissage professionnel » des enseignants]. *Research in Educational Development*, 33(08), 1-7.
- Cheng, X. T. et Sun, X. H. (2010). Teacher education and professional development in China: Issues and Challenges. *Foreign Language Learning Theory and Practice*, (3), 1-6.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil des Affaires d'État. (2014). 国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见 [Avis de mise en œuvre du Conseil des Affaires d'État sur l'approfondissement de la réforme du système d'inscription aux examens]. Chine : Conseil des Affaires d'État. Repéré à http://www.gov.cn/zhengce/content/2014-09/04/content_9065.htm

- Conseil supérieur de l'éducation du Québec, CSE. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2^e éd.). New York, NY : Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1997)
- Darling-Hammond, L. et Cobb, V.L. (1995). *Teacher Preparation and Professional Development in APEC Members: A Comparative Study*. Singapore : Asia Pacific Economic Cooperation Secretariat.
- Day, R. (1993). Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 11, (2).
- Deng, L.M. et Liu, B. (2009). A probe into the main problems in teaching practice of our normal universities by comparing China with foreign countries. *Journal of Hubei Normal University (Philosophy and Social Science)*, 29(1), 128-131.
- Département de la formation des enseignants, ministère de l'éducation (2003). *Théorie et pratique de la professionnalisation des enseignants*. Beijing : People's Éducation Press.
- Department of Education and Science (1972). *Teacher education and training*. London, Angleterre : Pendragon House.
- Derivry-Plard, M. (2011). Enseignants « natifs/non natifs » : vers une professionnalité des enseignants de langue (s). Dans M. Lin-Zucker, E. Suzuki, N. Takahashi et P. Martinez

- (dir.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenants, vers une ingénierie de formation* (p. 35-46). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 877.
- Di Santo, J. et Sadooghi-Alvandi, S. (2016). *Comment les futur-es enseignant-es primaires en charge de l'anglais perçoivent-ils/elles leur représentation et maîtrise de la langue dans le but de l'enseigner?*. (Thèse de doctorat inédite). Haute école pédagogique du canton de Vaud, Canton de Vaud, Suisse.
- Dimitroff, A. R., Dimitroff, A. J. et Alhashimi, R. (2018). Student Motivation: A Comparison and Investigation of ESL and EFL Environments. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 10(2), 1-13.
- Doray, P. et Manifet, C. (2017). La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : Une comparaison Québec-France. *Formation Emploi : Revue Française de Sciences Sociales*, 138, 139-163.
- Fallon, G. et Rublik, N. (2012). Second-Language Education Policy in Quebec: ESL Teachers' Perceptions of the Effects of the Policy of English as a Compulsory Subject at the Early Primary Level. *TESL Canada Journal*, 29(2), 58-73.
- Farrell, T. S. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *Tesol Quarterly*, 46(3), 435-449.

- Forquin, J. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6(3), 9-44. doi:10.3917/savo.006.0009
- Fortin, M. F. (coll. Gagnon, J.) (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. Dans R. Carter et D. Nunan (dir.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (p. 72-79). Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Freeman, D. et Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL quarterly*, 32(3), 397-417.
- Fueyo, V. et Koorland, M. A. (1997). Teacher as Researcher: A Synonym for Professionalism. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 336-344.
- Gauthier, B. (2010). Chapitre 1, Introduction. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (p. 1-19). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)
- Gauthier, C. et Mellouki, M. H. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : rapport du ministère de l'éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)*. Québec, Canada : ministère de l'Éducation du Québec.

- Gauthier, C. et Mellouki, M. H. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec, Canada : Presses Université Laval.
- Gong, X. et Wang, P. (2017). A Comparative Study of Pre-service Education for Preschool Teachers in China and the United States. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 19(2), 84-110.
- Gouvernement central populaire de la RPC (2010). 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年) [*Esquisse du plan national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme (2010-2020)*]. Repéré à http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm
- Gouvernement du Canada (2015). *Loi de 1867 sur l'Amérique du Nord britannique-Texte no 1*. Repéré à <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/sjc-csj/constitution/loireg-lawreg/pl1t11.html>
- Gouvernement du Québec (2003). *Entente en matière d'enseignement supérieur entre le Gouvernement du Québec et le ministère de l'éducation de la République populaire de Chine*. [ressource électronique]. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2019a). Éducation et Enseignement supérieur. *Parents et tuteurs, Admissibilité à l'enseignement en anglais, législation*. Repéré à

<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/admissibilite-a-lenseignement-en-anglais/legislation/>

Gouvernement du Québec (2019b). Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. *Organismes, Relevant du ministre, CAPFIE, À propos*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/capfe/a-propos/>

Gouvernement du Québec (2019c). Éducation et Enseignement supérieur. *Enseignants, Enseigner au Québec, Autorisation d'enseigner*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/enseigner-au-quebec/autorisations-denseigner/>

Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.

Grondin, M-R. (2018a, 24 août). L'anglais, une langue officielle au Québec? *Le journal de Québec*. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2018/08/24/langlais-une-langue-officielle-au-quebec>

Grondin, M-R. (2018b, 24 août). L'anglais langue officielle du Québec : le PQ sermonne les solidaires. *Le journal de Québec*. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2018/08/24/anglais-langue-officielle-du-quebec-le-pq-sermonne-les-solidaires>

Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121(1), 111-139.

Groux, D. et Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.

Groux, D. (dir.), Porcher, L., Tasaki, N., Rust, V. D. et Perez, S. (2003). *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.

Gu, M. Y. (1998). 教育大辞典 [*Encyclopédie de l'éducation*]. Shanghai, Chine : Presse éducative de Shanghai.

Gu, M. Y. (2003). Tradition and Transformation for Teacher Education. *Teacher Education Research*, 13(4), 1-5.

Gu, M. Y. (2005). International Understanding and Comparative Education, *Comparative Education Review*, 26(12), 1-3.

Gu, M. Y. (2008). On Reform and Direction of Teacher Education in China. *Teacher Education Research*, 15(3), 1-3.

Guo, S. et Pungur, L. (2008). Exploring teacher education in the context of Canada and China: A cross-cultural dialogue. *Frontiers of Education in China*, 3(2), 246-269.

Halls, W. D. (dir.) (1990). *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : UNESCO.

Hans, N. (2012). *Comparative education* (4^e éd., vol. 4) : *A study of educational factors and traditions*. New York, NY : Routledge. (Ouvrage original publié en 1949)

Hayhoe, R. (1989). A Chinese puzzle. *Comparative Education Review*, 33(2), 155-175.

- He, E. L., Pan, K. K. et Ma, S. R. (2019). 我国教师专业化的内涵、影响因素及发展策略——基于近二十年教师专业化发展的文献分析 [La signification, les facteurs d'influence et la stratégie du développement de la professionnalisation des enseignants en Chine : l'analyse documentaire fondée sur le développement de la professionnalisation des enseignants au cours des vingt dernières années]. *Journal of Henan Institute of Science and Technology*, (02), 30-35.
- Holmes, B. (2018). *Comparative education: Some considerations of method*. London, Angleterre : Routledge. (Ouvrage original publié en 1981)
- Hu, L. C. (2014). 教师教育开放背景下师范大学综合化转型研究 [Recherche sur la transition complète des universités normales sous le contexte de l'ouverture de la formation des enseignants] (Thèse de doctorat inédite). Université normale de Shaanxi, Shaanxi, Chine.
- Hu, W. (2018). 教师专业化背景下的英语教师培养模式的创新 [Innovation du modèle de formation des enseignants d'anglais dans le contexte de la professionnalisation des enseignants]. *Journal of Hubei Open Vocational College*, 31(21), 188-189.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 77-85. doi:10.7202/031601ar
- Hutchinson, M. (2013). Bridging the gap: Preservice teachers and their knowledge of working with English language learners. *Tesol Journal*, 4(1), 25-54.
- Ingersoll, R.M. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Philadelphia, PA : Consortium for Policy Research in Education.

- Jia, A. W. (2005a). 外语教师教育与专业发展研究综述 [Literature review of foreign language teacher education and professional development/Recension d'écrit sur la recherche concernant la formation et le développement professionnel des enseignants de langues étrangères]. *Foreign Language World*, (1), 61-66.
- Jia, A. W. (2005b). 外语教师的专业地位及其专业发展内涵 [Le statut professionnel des enseignants de langues étrangères et leur connotation de développement professionnel]. *Foreign Languages and Their Teaching*, (4), 57-59.
- Jobin, V. (2010). *La transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec ou Vers un examen critique de la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation à l'enseignement* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *Tesol Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, K. E. (2009a). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. London, Angleterre/New York, NY : Routledge.
- Johnson, K. E. (2009b). Trends in second language teacher education. Dans A. Burns et J. C. Richards (dir.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (p. 20-29). New York, NY : Cambridge University Press.
- Joubaire C. (2019). Commencer à se former pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 131, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

- Jullien de Paris, M. A. (1817). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Genève : Bureau international d'éducation.
- Kachru, B. B. (1986). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. Champaign : University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1992a). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language teaching*, 25(1), 1-14.
- Kachru, B. B. (dir.). (1992b). *The other tongue: English across cultures*. Champaign : University of Illinois Press.
- Kandel, I. L. (1933). *Comparative education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kandeel, R. (2012). Quelles tâches pour la construction des compétences professionnelles dans la formation de futurs enseignants aux méthodologies de l'enseignement des langues étrangères?. Dans *Actes du colloque FICEL : « Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des contextes, des besoins et des dispositifs. »* (Vol. 3, p. 150-165). Université Sorbonne-Nouvelle Paris, Paris, France.
- Ke, Q. F., Wang, J. et Zhang, Y. (2017). Research on Construction of Key Competency Model for Normal University Student : Based on SCIL. *Research on Modern Basic Education*, 2, 5-11.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliut*, 24(2), 53-73.

- Lapostolle, G. (2013). *Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. *Recherche et Formation*, (30), 190-193.
- Larivée, S. J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40. doi:10.18162/fp.2014.31
- Lê Thành Khôi (1981). *L'éducation comparée*. Paris : Armand Colin.
- Leclerc, J. (2019a). L'aménagement linguistique dans le monde. *Amérique du Nord, Canada et les provinces. Les politiques linguistiques dans les provinces et territoires : aperçu général*. Repéré à http://www.axl.cefano.ulaval.ca/amnord/cnd_regimes_lng-prov.htm. Consulté le 15 février 2019.
- Leclerc, J. (2019b). L'aménagement linguistique dans le monde. *Asie/Proche-Orient, Chine. La politique linguistique à l'égard du chinois officiel, l'enseignement des langues secondes*. Repéré à <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/index.html>. Consulté le 21 février 2019.
- Leclerc, J. (2020). L'aménagement linguistique dans le monde. *Histoire du français au Québec. Loi pour promouvoir la langue française au Québec*. Repéré à <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/amnord/quebec-loi-1969.htm>. Consulté le 12 janvier 2021.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT journal*, 61(4), 321-329.

- Lee Y. Y. (2017). Préparation au métier des nouveaux enseignants et besoins en développement professionnel. Résultats de TALIS 2013. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 125-137.
- Lei, M. (2017). 我国英语过度教育研究——基于部分省市知识工作者的问卷调查 [*Recherche sur la suréducation de l'anglais en Chine : une enquête basée sur des travailleurs du savoir dans certaines provinces et villes*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université d'économie et de commerce de la capitale, Beijing, Chine.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37-48.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2018). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique* (2^e éd.). St-Lambert, QC : Groupéditions, collection Cours universitaire. (Ouvrage original publié en 2012)
- Lepage, M., Karsenti, T. et Grégoire, P. (2015). La formation pratique et les stages au Québec. *Formation et profession*, 23(3), 187-193.
- Lessard, C. (2009). Chapitre 7. Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p. 125-144). Bruxelles : De Boeck.

- Li, C. Y. et Sun, Y. N. (2014). 国外英语教师能力标准对我国英语教师发展的启示 [Mise en lumière des normes de compétences des enseignants d'anglais à l'étranger pour le développement des enseignants d'anglais en Chine]. *Foreign Language World*, (1), 57-63.
- Li, D. D. (2020). 英语教育专业的课程设置比较分析及启示 [Analyse comparative du programme de formation à l'enseignement de l'anglais et ses éclaircissements]. *English Teachers*, (02), 84-86.
- Li, H. Q. (2018). 《国标》下的西北高校英语师范生培养状况调查 [An Investigation on the Cultivation of English Normal College Students in Northwest Colleges and Universities under the "National Standard". *Education Teaching Forum*, (35), 74-76.
- Li, L. (2011). On the Curriculum Construction for Applied English Majors. *Journal of Bingtuan education institute*, 21(1), 69-72.
- Li, X. et Wang, B. (2020). 供给侧改革视角下师范类英语专业复合型人才培育研究 [Étude sur la formation des talents polyvalents dans les programmes de formation initiale des enseignants d'anglais du point de vue de la réforme du côté de l'offre]. *Yingyuguangchang*, (5), 72-74.
- Lightbown, P. et Spada, N. (1994). An innovative programme for primary ESL students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28(3), 563-579.
- Lin, P. (2014). English as a Global Language in China: Deconstructing the Ideological Discourses of English in Language Education. *Springer International Publishing* (2014), 1-16.

- Lin, P. et Block, D. (2011). English as a “global language” in China: An investigation into learners’ and teachers’ language beliefs. *Elsevier: System*, (39), 391-402.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. Dans Y. S. Lincoln et E. G. Guba (dir.), *Naturalistic inquiry* (p. 289-331). Newbury Park, California : SAGE.
- Liou, H. C. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC. *System*, 29(2), 197-208.
- Liu, J. (2016). 大学英语教学改革与以语言教学探究——评《英语作为第二语言或外语的教学》[Réforme de l’enseignement de l’anglais dans la formation universitaire et exploration de l’enseignement de langues : évaluation de « l’enseignement de l’anglais, langue seconde ou langue étrangère »]. *News and Writing*, (10).
- Liu, Y. B. (2017). 教师专业发展 [Développement professionnel des enseignants]. Beijing, Chine : Higher Education Press.
- Liu, J., Johnson, R. et Fan, X. (2016). A comparative study of Chinese and United States pre-service teachers’ perceptions about ethical issues in classroom assessment, *Studies in Educational Evaluation*, 48, 57-66.
- Liu, X. C. et Cheng, Y. Z. (2011). 教育国际化进程中的国际学校及其对双语教育的启示 [Les écoles internationales en voie d'internationalisation de l'éducation et les suggestions pour l'éducation bilingue]. *Education and Vocation*, (30), 176-177.
- Liu, X. H. et Duan, Z. Z. (2000). Comparative Research on Several Models of the Educational Practice. *Modern Education Science*, 21(3), 27-31.

- Liu, X. X. et Zhu, X. R. (2015). 外语教师必须具备较高的双语文化素养 [Les enseignants de langues étrangères doivent avoir une haute compétence culturelle bilingue]. *Éducation Exploration*, (01), 131-133.
- Long, M. H. et Doughty, C. J. (dir.) (2011). *The handbook of language teaching* (vol. 63). Oxford, Angleterre : Wiley-Blackwell. (Ouvrage original publié en 2009)
- Longuet, F. et Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible? Dans C. Mariella (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (p. 247-278). Bruxelles : De Boeck.
- Lu, N. G. et Ye, J. Y. (2010). A comparison of teacher professionalization between England and France and its implications. *Comparative Éducation Review*, (2), 64-68.
- Luo, M. L. (2006). 浅析高师英语专业学生教师素质的培养 [Analyse sur la formation de la qualité des étudiants normaux du programme d'anglais dans les écoles normales supérieures et universités normales]. *Journal of Leshan teachers college*, 21(11), 114-116.
- Luo, M. L. (2011). 从教师专业化发展视角谈英语师范生职前培养 [Discussion sur la formation initiale des étudiants normaux d'anglais du point de vue du développement professionnel des enseignants]. *Éducation et Vocation*, (8), 178-180.
- Ma, J. G. et Li, L. (2019). 国际化进程中的中国英语教育 [L'enseignement de l'anglais dans le processus d'internationalisation en Chine]. *Beijing Cultural Reviews*, 64(02), 16-17.
- MacPherson, S., Kouritzin, S. et Kim, S. (2005). Profits or Professionalism: Issues Facing the Professionalization of TESL in Canada. *College Quarterly*, 8(2).

- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language teaching*, 38(3), 103-118.
- Mann, S. et Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. New York, NY/Abingdon, Angleterre : Routledge.
- Martínez Agudo, J. de D. (2014). *English As a Foreign Language Teacher Education: Current Perspectives and Challenges*. New York, NY : Rodopi.
- Mathey-Pierre, C. et Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « Professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- McArthur, T. (1987). The English languages? *English Today*, 3(3), 9-13.
- Mellouki, M. H. et Gauthier, C. (2003). L'Enseignant: Intellectuel et Professionnel. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, 37(1), 23-58. Repéré à www.jstor.org/stable/23767174
- Mellouki, M. H. et Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences? : comparaison entre Américains et Québécois*. Québec, Canada : Presses Université Laval.
- Mesquita, A. A. (2019). *The evolution of fourth year BEALS students' beliefs and practices when teaching ESL related to formative assessment* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde: les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

- Meuris, G. (2008). L'Éducation Comparée, pour faire connaissance. *Recherches et éducatons* [En ligne], Comparer, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 16 juillet 2019. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/45>
- Miles, M. B. et Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks : Sage.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris/Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1991)
- Ministère de l'éducation, MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, MEQ (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Anglais langue seconde, Enseignement secondaire, premier cycle. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, MELS (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2002). 教育部关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见[*Recommandations du ministère de l'éducation sur la réforme et le développement de la formation des enseignants pendant la période Dix-Cinq*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/200203/t20020301_162696.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2003). *Entente de coopération en matière d'éducation et d'enseignement supérieur entre le Québec et la Chine*. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/s78/A20/s3117/moe_855/tnull_3123.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2004). 全面实施《2003-2007 年教育振兴行动计划》 [*Mise en œuvre complète du plan d'action pour la revitalisation de l'éducation de 2003 à 2007*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zlssj/moe_183/tnull_2305.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2011). 教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见 [*Recommandations du ministère de l'éducation sur la promotion vigoureuse de la réforme du programme de formation des enseignants*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201110/t20111008_145604.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2012). 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准（试行）》，《小学教师专业标准（试行）》和《中学教师专业标准（试行）》的通知 [*Avis du ministère de l'Éducation sur la publication des «normes professionnelles pour les enseignants de maternelle (essai)», «normes professionnelles pour les enseignants du primaire (essai)» et «normes professionnelles pour les enseignants du secondaire (essai)»*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2014). 教育部关于实施卓越教师培养计划的意见 [*Avis du ministère de l'Éducation sur la mise en œuvre du plan de formation des enseignants « excellents »*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201408/t20140819_174307.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2016). 教育部关于加强师范生教育实践的意见 [*Avis du ministère de l'Éducation sur le renforcement des pratiques éducatives des étudiants normaux*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2017). 教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》的通知 [*Avis du ministère de l'Éducation sur la publication des « Mesures de mise en œuvre de l'agrément programmes de formation à l'enseignement dans les établissements généraux d'enseignement supérieur (provisoire) »*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2018a). 教育部办公厅关于成立普通高等学校师范类专业认证专家委员会的通知 [*Avis du Bureau général du ministère de l'Éducation sur la création du comité d'experts d'agrément des programmes de formation à l'enseignement dans les établissements généraux d'enseignement supérieur*]. Chine : ministère de l'Éducation, Bureau générale du MERPC. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201802/t20180201_326322.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2018b). 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划（2018-2022 年）》的通知 [*Plan d'action pour la revitalisation de la formation des enseignants (de 2018 à 2022)*]. Chine : ministère de l'Éducation et quatre autres départements. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2018c). 教育部关于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见 [*Avis du ministère de l'Éducation sur la mise en œuvre du plan 2.0 de formation des enseignants « excellents »*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2018d). 教育部关于印发《新时代高校思想政治理论课教学工作基本要求》的通知 [*Annonce du ministère de l'Éducation sur la publication de « Exigences fondamentales du travail d'enseignement des cours de théorie idéologique et politique dans les collèges et universités de la nouvelle ère »*]. Chine : ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.moe.gov.cn/srcsite/A13/moe_772/201804/t20180424_334099.html

Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, MERPC (2019). 教育部办公厅关于公布 2019 年通过普通高等学校师范类专业认证的专业名单的通知 [*Annonce du Bureau générale du ministère de l'Éducation sur la liste des programmes qui ont réussi l'agrément des programmes de formation à l'enseignement dans les établissements généraux d'enseignement supérieur en 2019*]. Chine : ministère de l'Éducation, Bureau

générale du MERPC. Repéré à
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201908/t20190829_396489.html

Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration (2003). *Chine : guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec*. [Ressource électronique]. Montréal, Canada : Relations avec le citoyen et immigration Québec. Repéré à
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat04883a&AN=she.a838514&lang=fr&site=eds-live>

Modiano, M. (1999). Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. *English Today*, 15(4), 3-13. doi:10.1017/S0266078400011196

Monchatre, S. (2008). *L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique : le cas de la formation professionnelle au Québec*. Québec, Canada : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

Morales Perlaza, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Québec, Canada.

Morales Perlaza, A. (2017). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario: une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.

- Morales Perlaza, A. (2018). Le rôle De l'État Dans l'encadrement De La Profession Enseignante Au Québec Et En Ontario De 1960 à 2000. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire De l'éducation*, 30(2). doi:10.32316/hse/rhe.v30i2.4553
- Morales Perlaza. A. et Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : une étude comparative. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 43(3), 2.
- Morgan, W. J., Gu, Q. et Li, F. (dir.). (2017). *Handbook of education in China*. Cheltenham/Northampton : Edward Elgar Publishing.
- Mukamurera, J. (2012). *Le développement professionnel des enseignants : exploration conceptuelle, modalités de réalisation et obstacles perçus*. Communication présentée dans le cadre d'une conférence à l'Université de Trois-Rivières, Québec.
- Mukamurera, J. (2014). Chapitre 1. Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 23-41). Québec, Canada : PUQ.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, (74), 57-70.
- Mukamurera, J., Dezutter, O. et Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de la fonction: état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 34(1), 12-18.

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Narcy-Combes, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : OPHRYS.
- Nayar, P. B. (1997). ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics? *TESOL quarterly*, 31(1), 9-37.
- Ning, H. et Liu, X. J. (2000). 教师成为研究者:教师专业化发展的一个重要趋势 [Les enseignants comme chercheurs : une tendance importante dans le développement professionnel des enseignants]. *Jiaoyuyanjiu*, 021(007), 39-41.
- Nunan, D. et Richards, J. C. (dir.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge, Angleterre/New York, NY : Cambridge University Press.
- OCDE (2019a). Sélection et développement professionnel des enseignants : Que nous apprennent les pays très performants? *PISA à la loupe*, (70). doi:10.1787/22260927
- OCDE (2019b). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris : OECD Publishing. doi:10.1787/df80bc12-en
- Oxford, R. L., Holloway, M. E. et Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20(4), 439-456.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11, L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.) (p. 236-317). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2012)
- Pawan, F., Fan, W. et Miao, P. (2017). *Teacher training and professional development of Chinese English language teachers: Changing from Fish to Dragon*. New York, NY/Abingdon, Angleterre : Routledge.
- Peng, W. Q., Zhu, X. Y. et Zhong, M. H. (2008). 外语教师教育与发展研究：现状, 思考与展望[Étude sur l'éducation et le développement des enseignants de langues étrangères : statut, réflexion et perspectives]. *Foreign Language World*, (5), 38-45.
- Perez, S., Groux, D. et Ferrer, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 49-65). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1993a). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1993b). La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique. *Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), Compétence et formation des enseignants*, 3-36.
- Perrenoud, P. (2018). *Construire des compétences dès l'école* (6^e éd.) Paris : ESF Sciences Humaines. (Ouvrage original publié en 1997)

- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-32.
- Peters, M. (2006). Developing computer competencies for pre-service language teachers. *Teacher education in CALL*, 154-165.
- Phillips, D. (2006). Comparative education: method. Dans D. Phillips et M. Schweisfurth (dir.), *Comparative and International Education: an introduction to theory, method, and practice* (p. 304-319). New York, NY : Continuum International Publishing Group.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-167). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Polzin-Haumann, C. and Schweickard, W. (2015). *Manuel de linguistique française*. Berlin : De Gruyter.
- Portelance, L. (2008). Rencontre avec Claude Lessard : L'évolution de la formation initiale des enseignants au Québec depuis 1990. *Formation et profession*, 15(2), 6-13.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* Québec, Canada : PUQ.

- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50.
- Qian, M. C. (2003). 加拿大双语教育及其对我国英语教育的启示 [*L'éducation bilingue canadienne et ses lumières sur l'enseignement de l'anglais en Chine*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université normale de Liaoning, Liaoning, Chine.
- Qu, T. H. et Yu, P. (2018). 改革开放 40 年教师教育改革与未来展望 [On the Reform of Teacher Education during the 40-year Reform and Opening-up and the Future Prospects]. *Educational Research*, (09).
- Rallis, S. F. et Rossman, G. B. (2009). Ethics and trustworthiness. Dans J. Heigham et R. A. Croker (dir.), *Qualitative research in applied linguistics* (p. 263-287). London : Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230239517_13
- Raptis, H. (2017). The Canadian landscape: Provinces, territories, nations, and identities. Dans T. M. Christou (dir.), *The curriculum history of Canadian teacher education* (p. 7-22). New York, NY : Routledge.
- Raymond, D., Butt, R. et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. Dans A. Hargreaves et M. G. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p. 143-161). New York, NY : Teachers College Press.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Florence : Heinle & Heinle.

- Regnault, E. (2017). *L'éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local*. Paris : L'Harmattan.
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants au XXI^e siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). Second Language Teacher Education Today. *RELC Journal*, 39(2), 158–177.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC journal*, 41(2), 101-122.
- Richards, J. C. et Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Río, J. I. A. (2014). Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s). Dans M. Causa, S. Galligani et M. Vlad (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 333-354). Paris : Riveneuve.
- Roberts, J. (2016). *Language teacher education*. London : Routledge.
- Robichaud, A., Tardif, M. et Morales Perlaza. A. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Roux, B. (1970). L'éducation permanente. *Revue française de pédagogie*, 18-27.

- Salajan, F. D., Duffield, S. K., Glava, A. E. et Glava, C. C. (2017). A comparative study of two pre-service teacher preparation programmes in the USA and Romania. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47, 483-498.
- Savard, D. (2019). *Les études collégiales : les composantes de formation des programmes*. Repéré à <http://www.metiers-quebec.org/autres-pages/collegial.htm>. Consulté le 12 mai 2020.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Schauer, G. A. (2006). Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development. *Language learning*, 56(2), 269-318.
- Seargeant, P. (2012). *Exploring world Englishes: Language in a global context*. London : Routledge.
- Sercu, L. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Bristol : Multilingual Matters. doi:10.21832/9781853598456
- Shin, S. (2008). Preparing non-native English-speaking ESL teachers. *Teacher Development*, 12(1), 57-65.
- Smith, K. et Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.
- Song, Z. H. (2018). 高等师范院校转型发展:趋势、内涵与路径[La transformation et le développement des écoles normales supérieures et des universités normales : tendances,

- contenus et chemins]. *Journal of National Academy of Education Administration*, (2), 10-16.
- Statistique Canada (2017). Recensement de la population 2016. *Recensement en bref : Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada*. N° 98-200-X2016011 au catalogue, 978-0-660-09118-1. Canada : Ministre de l'Industrie, Statistique Canada.
- Statistique Canada (2018). Mégatendances canadiennes. *L'évolution des populations de langue maternelle au Canada, de 1901 à 2016*. N° 11-630-X au catalogue, 978-0-660-25035-9. Canada : Ministre de l'Industrie, Statistique Canada.
- Stecq, H. (2014). *Atelier de formation au logiciel Nvivo: l'analyse thématique du discours avec le logiciel Nvivo*. Université du Québec, Chicoutoumi, Canada. doi:10.13140/2.1.4590.0487
- Steinbach, M. et Kazarloga, V. (2014). Square-headed frogs and world citizens: Attitudes and identities of ESL teacher candidates in Québec. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(5), 319-334.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an international language: From practice to principle*. Oxford, NY : Pergamon Press.
- Sun, M, L, (2012). 从“能力本位”到“表现标准本位” [From "Competency-Based" to "Performance Standard-Based" : Research on the Development and Innovation of Foreign Language Teacher Education in the U.S.A] (Thèse de doctorat inédite). Université normale de Fujian, Fujian, Chine.

- Taguchi, N. (2008). The role of learning environment in the development of pragmatic comprehension: A comparison of gains between EFL and ESL learners. *Studies in second language acquisition*, 30(4), 423-452.
- Tang, S. L. (2004). 加拿大沉浸式双语教育与我国双语教学的比较研究 [*Étude comparée de l'éducation bilingue immersive au Canada et de l'enseignement bilingue en Chine*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Hebei, Hebei, Chine.
- Tang, Y. F. (2011). 浅议英语师范教师专业能力的培养 [Discussion de la formation des compétences professionnelles des étudiants-enseignants normaux d'anglais]. *Journal of Higher Correspondence Education (Philosophy and Social Sciences)*, (11), 36-37.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue au fil rouge : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-136). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. doi:10.3917/dbu.hofst.2009.01.0109
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Gérin-Lajoie, D., Anderson, S., Lessard, C., Gauthier, C. et Mujawamariya, D. ...

Lenoir, Y. (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement: bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace.*

Ottawa : Rapport de discussion présenté au Conseil des ministres de l'éducation du Canada.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux.*

Paris : Presses universitaires de France.

Theisen, G. et Adams, D. (1990). Comparative Education Research. Dans R. M. Thomas (dir.),

International Comparative Education (p. 277-300). Oxford, NY : Pergamon Presse.

Thomas, L. et Desjardins, J. (2013). Teacher education in Quebec: A critical examination of a

competency-based program. Dans L. Thomas (dir.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple perspectives on Canadian Teacher Education in the 21st century* (p. 295-319). Ottawa, Canada : Canadian Association for Teacher Education.

Tomlinson, B. (2010). Engaged to learn ways of engaging ESL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 1(1), 29-55.

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers*

(Cambridge Applied Linguistics). Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9781139524698

Ulvik, M. et Riese, H. (2016). Action research in pre-service teacher education—a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42(3), 441-457.

Université de Sherbrooke, UdS (1989). *Politique 2500-028. Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/a-propos/fileadmin/sites/a-propos/documents/direction/politi ques/2500-028.pdf>

Université de Sherbrooke, UdS (2018a). *Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/248/baccalaureat-en-enseignementde-langlais-langue-seconde/>

Université de Sherbrooke, UdS (2018b). *Règlement d'évaluation des apprentissages pour les programmes de premier cycle*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Regl ements_facultaires/2500-008-education-1C_2018.pdf

Université de Sherbrooke, UdS (2019). *Normes de présentation des travaux écrits*. Faculté d'éducation. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/education/intranet/normespresentation/>

Université de Sherbrooke, UdS (s.d.). *Exigence de maîtrise de la langue d'enseignement*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/langue-education/regles-et-reglements/exigence-de-maitrise-de-la-langue-denseignement/>

Université du Québec à Chicoutimi, UQAC (2019). *Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde*. Repéré à <https://programmes.uqac.ca/7104/officiel>

Université du Québec à Montréal, UQAM (2014). *Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde*. Repéré à <https://etudier.uqam.ca/programme?code=7176>

- Université du Québec à Trois-Rivières, UQTR (2020). *Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde*. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10_CD_PGM,P10_RECH_C RITERE,P10_RECH_VALEUR,P10_RECH_DESC:7090,P2_CD_NIVEAU,BACC,%5CBaccalauréats%20et%20doctorats%20de%20premier%20cycle%5C
- Université Laval, ULaval (2020). *Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde (B. Ens.)*. Repéré à <https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-enseignement-de-langlais-langue-seconde-b-ens.html#presentation-generale>
- Université normale du Centre de la Chine, UNCC (2018). 关于修订 2018 级师范类专业人才培养方案的通知 [*Circulaire sur la révision du programme de formation des talents en enseignement de l'année 2018*]. Repéré à <http://jwc.ccnu.edu.cn/info/1103/6043.htm>
- Université normale de Beijing, UNB (2019). 外文学院 2019 级本科生教学手册 [*Manuel pédagogique de l'année 2019 pour les étudiants de premier cycle de la faculté des langues et littératures étrangères*]. Repéré à <http://www.sfl.bnu.edu.cn/index.php?s=/Home/Article/detail/id/3893.html>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi:10.7202/012361ar
- Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*, (6), 71-86.

- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. doi:10.3917/dbu.maren.2003.01
- Van Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421.
- Wallace, M. J (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Wang, C. et Cheng, Y. Z. (2014). 加拿大 TESL 教师培养课程设置及其启示 —— 以麦吉尔大学教育学院 TESL 项目为例 [Le programme de formation à l'enseignement de l'ALS au Canada et ses lumières : prenez le programme TESL dans la Faculté d'éducation de l'Université McGill comme exemple]. *Modern Primary and Secondary Education*, 30(06), 121-125.
- Wang, C. X. et Fan, L. B. (2013). 论双语教学师范生的培养 [Discussion sur la formation des étudiants normaux orientée vers l'enseignement bilingue]. *Jilin Normal University Journal (Humanities & Social Science Edition)*, 41(004), 113-115.
- Wang, D. (2017, avril). 上海师范大学“教师教育工作坊”第一次活动: 今天我们需要什么样的通识教育? [La première activité d' «Atelier de formation des enseignants» à l'université normale de Shanghai : quelle sorte de formation générale dont nous avons besoin d'aujourd'hui?]. Repéré à <https://www.shobserver.com/wx/detail.do?id=49294>

- Wang, J. et Jou, M. (2016). Qualitative investigation on the views of inquiry teaching based upon the cloud learning environment of high school physics teachers from Beijing, Taipei, and Chicago. *Computers in Human Behavior*, 60, 212-222.
- Wang, L. M. et Richardson, G. H. (2016). Professional Practice-Oriented Teacher Education Curriculum Design and Its Implementation in Canada — Taking University of Alberta as a Case. *Teacher Education Forum*, 29(7), 25-30.
- Wang, L. Y. (2004). 双语教育比较研究 [*Etude comparée de l'éducation bilingue*] (Thèse de doctorat inédite). Université normale de l'Est de la Chine, Shanghai, Chine.
- Wang, P. P. (2013). *The Research of the Teachers's Professional Skill Training in Normal University* (Mémoire de maîtrise inédit). Université normale de Minnan, Fujian, Chine.
- Wang, X. (2009). *The Process of English Language Teaching and Learning experienced by Teachers and Students in Two Contexts: China and New Zealand* (Thèse de doctorat inédite). Hamilton, Nouvelle-Zélande, The University of Waikato. Repéré à <https://hdl.handle.net/10289/3291>
- Wang, X. et Kang, S. (2006). 新课程改革下的中学英语教师教育的目标与模式研究 [The goals and models of middle school English teacher education in New Curriculum reform]. *Curriculum, Teaching Material and Method*, 26(11), 80-84.
- Wentzel, B., Borer, V. L. et Malet, R. (2015). *Professionnalisation de l'enseignement : fondements et retraductions*. Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.

- Winer, L. (2007). No ESL in English schools: Language policy in Quebec and implications for TESL teacher education. *TESOL Quarterly*, 41(3), 489-508.
- Wintergerst, A. C., DeCapua, A. et Verna, M. A. (2003). Conceptualizing learning style modalities for ESL/EFL students. *System*, 31(1), 85-106.
- Wittorski, R. (2008a). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009
- Wittorski, R. (2008b). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, (101), 105-117.
- Wong, J. et Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. London, Angleterre/New York, NY : Routledge.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language teaching*, 43(3), 259-296.
- Wu, N. (2018). 中国—加拿大中小学教师专业标准比较研究 [Étude comparée du norme de la professionnalisation des enseignants du primaire et du secondaire entre la Chine et le Canada] (Thèse de doctorat inédite). Université du Sud-Ouest, Chongqing, Chine.
- Wu, Y. J. (2007). The Study of Teacher Professionalization in China: Achievements, Limitations and Prospects. *Curriculum, Teaching Material and Method*, 10.
- Wu, S. H. (2019). 教师资格证“国考”背景下的英语师范生培养研究 [Étude sur la formation des étudiants normaux du programme de formation initiale des enseignants d'anglais dans le cadre de l'« examen national » du certificat de qualification de l'enseignant] (Thèse de doctorat inédite). Université de Bohai, Liaoning, Chine.

- Xie, A. B. (2001). Study on the theoretical issues of the teachers' education reforms in China. *Journal of higher education*, 22(4), 55-59.
- Xiong, C. X. (2015). 加拿大职前教师教育实践课程设置研究——以多伦多大学安大略教育研究院为例 [*Inquiry into the Educational Practice Curriculum in Canada: OISE/UT's Initial Teacher Education Program*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Sud-Ouest, Chongqing, Chine.
- Xun, Y. (2016). 我国中学外语教师身份认同研究 [*Étude sur l'identité des enseignants de langue étrangère (anglais) du secondaire en Chine*]. Beijing : Beijing Book Co. Inc.
- Yan, J. Z. et Li, J. (2018). The Current Situation, Problems and Integration Strategies of Education Branch of China Normal University: Based on the Comprehensive Reform Background of Normal University. *Research in Educational Development*, 38(09), 15-22.
- Yang, Q. G. (2008). 比较教育中文化历史研究的发展 [*Développement des études culturelles et historiques dans l'éducation comparée*]. *Studies in Foreign Education*, (1), 1-6.
- Yang, Z. (2019). The evolution, predicament and outlet of education in chinese universities during 40 years of reform and opening-up. *Science de l'Éducation Moderne (Recherche sur l'enseignement supérieur)*, (4), 25-29.
- Ye, F. G. (2010). 中国的美国教育研究三十年 [Trente ans de recherche sur l'éducation américaine en Chine]. *Comparative Éducation Review*, 32(07), 9-15.

- Yu, S. N. (2010). 多元文化视野下加拿大双语教育探析 [*Analyse de l'éducation bilingue au Canada du point de vue du multiculturalisme*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université normale du Nord-Ouest de la Chine, Gansu, Chine.
- Yu, S. G. (2015). 教师专业发展导论 [*Introduction au développement professionnel des enseignants*]. Beijing : Peking University Press.
- Yu, W. S. et Lian, R. (2007). 教师专业发展 [*Développement professionnel des enseignants*]. Fujian, Chine : Fujian Éducation Press.
- Yuan, Y. H. (2019). 新高考背景下的高校师范生通识教育改革 [Réforme de la formation générale pour les étudiants normaux universitaires dans le contexte du nouvel examen d'entrée à l'université]. *Baikeluntan Dianzizazhi*, (6), 732-733.
- Zhang, F. B. (2019). 加拿大职前教师教育课程研究——以不列颠哥伦比亚大学 BEd 项目为例 [Recherche sur le programme canadien de formation initiale des enseignants : prendre le programme BEd à l'Université de la Colombie-Britannique comme exemple] (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Henan, Henan, Chine.
- Zhang, H. et Li, M. (2018). 第二语言教师教育研究国际热点与趋势分析 (2006-2017) [Analyse des points chauds internationaux et des tendances de la recherche sur la formation des enseignants en langue seconde]. *Foreign Language Education*, 39(4), 11-18.
- Zhang, H. Y. (2008). 英语师范生的教师行动研究意识的分析 [Analyse de la conscience de la recherche-action des enseignants des étudiants normaux en enseignement de l'anglais]. *Jiaoshi*, (24), 26-28.

- Zhang, L. (2019). 2008-2018 年中国比较教育学博士学位论文选题分析——以 7 个比较教育学博士点的 194 篇论文为样本 [Analyse de la sélection des sujets de thèse de doctorat en éducation comparée de 2008 à 2018 en Chine : prendre 194 recherches dans 7 programmes de doctorat en éducation comparée comme échantillon]. *Journal of Zhengzhou Normal Education*, 8(02), 47-52.
- Zhang, Y. J. (2012). 地方高等师范院校综合化发展研究 [Recherche sur le développement intégré d'institutions locales de niveau supérieur normal] (Thèse de doctorat inédite). Université normale de l'Est de la Chine, Shanghai, Chine.
- Zhang, Y. (2017). A Study on ESL Teachers' Intercultural Communication Competence. *English Language Teaching*, 10(11), 229-235.
- Zhang, Y. Y. (2010). Teacher Education in Canada and Its Inspirations. *Contemporary Teacher Education*, (8), 58-60.
- Zhang, Y. et Wang, Q. (2000). Shizi peiyang moshi yu jiaoshi suzhi [Teacher education models and teachers' quality]. *Guowai Waiyu Jiaoxue [Foreign Language Teaching Abroad]*, 3, 10-16.
- Zheng, H. (2015). Chinese ELT Context and EFL Teachers. Dans *Teacher beliefs as a complex system: English language teachers in China*. Basel : Springer International Publishing.
- Zhou, N. Z. (2013). 近代中国师范教育课程研究 [Étude du programme de formation des enseignants dans la Chine moderne] (Thèse de doctorat inédite). Université normale de Hunan, Hunan, Chine.

- Zhou, Y. (2019). 基于 SCIL 核心能力素养模型的师范生职业发展与就业指导课程改革探索 [Exploration on the Curriculum Reform of Career Development and Employment Guidance Course for Normal University Students Based on SCIL Core Competence Literacy Model]. *Career Development Education Research*, 4, 14-23.
- Zhu, Y. H. et Chen, S. J. (2011). A Study on Non-practical Value Orientation of Comparative Education. *Studies in Foreign Education*, (02).
- Zhu, Y. M. (2004). *On pedagogy in in-service teacher training (Thèse de doctorat inédite)*. Université normale de l'Est de la Chine, Shanghai, Chine.
- Zhuo, H. Y. (2010). 中法教师教育课程设置比较研究 [*Étude comparative de l'élaboration du curriculum de la formation des enseignants entre la Chine et la France*] (Mémoire de maîtrise inédit). Université normale de Hunan, Hunan, Chine.

ANNEXE A. LES SYSTÈMES SCOLAIRES AU QUÉBEC ET EN CHINE

| Québec | | Chine | |
|--|--|----------------------|---|
| Maternelle | | | |
| Agé d'entrée de l'école primaire : à partir de 6 ans | | | |
| Fin de l'éducation primaire | Cycle 1 [1 ^{re} et 2 ^e année] | Grade 1 Grade 2 | Fin de l'éducation primaire |
| | Cycle 2 [3 ^e et 4 ^e année] | Grade 3 Grade 4 | |
| | Cycle 3 [5 ^e et 6 ^e année] | Grade 5 Grade 6 | |
| Secondaire : à partir de 12 ans (formation générale) | | | |
| • <u>Examen du Ministère :</u> Épreuves uniques de programme de base/programme enrichi d'anglais, langue seconde de la 5 ^e année du secondaire | Cycle 1 (Section 1, 2, 3) | Chuzhong (3 ans) | Fin de l'éducation secondaire de base Examen national : Zhongkao de la 3 ^e année du collège |
| | Cycle 2 (Section 4, 5) | | |
| Enseignement collégial public/Lycée d'enseignement général | | | |
| Formation préuniversitaire Diplôme d'étude collégiale (DEC) | 1 ^{ère} année de Cégep | Gaozhong (3 ans) | Fin de l'éducation secondaire supérieure Examens nationaux : Examen de fin d'études secondaires ; Gaokao de la 3 ^e année du lycée |
| | 2 ^e année de Cégep | | |
| Études supérieures (Première cycle universitaire) | | | |
| 1 ^{re} année universitaire de premier cycle | Certificat | Baccalauréat (4 ans) | |
| 2 ^e année universitaire | Baccalauréat (3 ans) | | |
| 3 ^e année universitaire | | | |
| 1 ^{re} année de deuxième cycle | Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou Baccalauréat (4 ans) | | |

ANNEXE B.IDÉOLOGIES ET COMPOSANTES DU PROGRAMME D'ÉTUDES

| Composant Idéologie | Intentions | Contenu | Méthodes d'enseignement/apprentissage | Évaluation |
|---|---|---|--|---|
| <i>Rationalisme académique</i> | Améliorer les capacités intellectuelles et les aptitudes cognitives des étudiants et leur apprendre à apprendre | Cible les connaissances, les compétences et les valeurs dérivées des disciplines universitaires | Cibler l'enseignement didactique et d'exposition et la promotion des compétences de réflexion | Souligner la mise en épreuve des connaissances et des compétences des étudiants, et la rigueur académique |
| <i>Efficacité sociale et économique</i> | Assurer les besoins actuels et futurs en capital humain d'une société | Cible les connaissances et les compétences qui sont pertinentes pour le futur emploi | Accent sur la maîtrise de l'application et des compétences | Accent sur l'évaluation de la capacité des étudiants à appliquer les connaissances et les compétences |
| <i>Reconstructionnisme social</i> | Le programme d'études sert d'agent pour la réforme sociale, les modifications et les critiques | Cible les besoins sociaux, les problèmes et les idéaux | Cibler l'interaction, le travail en groupe et l'implication des élèves dans les activités de la communauté | Accent sur la nécessité d'impliquer les étudiants dans leur propre évaluation |
| <i>Orthodoxie</i> | Introduire les étudiants à une orthodoxie particulière, religieuse ou politique | Cible les croyances et les pratiques de ceux qui détiennent l'orthodoxie particulière | Cibler l'enseignement didactique et la promotion nécessaire des croyances et des pratiques | Accent sur l'adhésion des élèves aux systèmes de croyances et aux pratiques dérivées |
| <i>Progressisme</i> | Apporter aux étudiants la possibilité d'améliorer leur développement professionnel et intellectuel | Cible la connaissance en tant qu'entité holistique et le processus d'apprentissage | Souligner l'activité et la capacité d'autoapprentissage des étudiants et le concept de l'enseignant en tant que facilitateur | Cibler les mesures qualitatives qui tentent d'analyser le processus d'apprentissage |
| <i>Pluralisme cognitif</i> | Apporter un large éventail de compétences et d'attitudes | Contenu négocié en tant que diversité des apports et des résultats | Souligner l'activité et la capacité d'autoapprentissage des étudiants et le concept de l'enseignant en tant que facilitateur | Cibler les mesures qualitatives qui tentent d'analyser le processus d'apprentissage |

ANNEXE C. LES DOUZE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et éducatif

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

ANNEXE D.NORMES DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE EN CHINE

Document du ministère de l'Éducation de RPC - Enseignants (2012) N°1

中华人民共和国教育部文件 教师 (2012) 1号

NORMES DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE (DOCUMENT EXPÉRIMENTAL)

《小学教师专业标准（试行）》

| 维度 | 领域 | 基本要求 |
|---------|----------------|--|
| 专业理念与师德 | (一) 职业理解与认识 | 1.贯彻党和国家教育方针政策，遵守教育法律法规。 2.理解小学教育工作的意义，热爱小学教育事业，具有职业理想和敬业精神。 3.认同小学教师的专业性和独特性，注重自身专业发展。 4.具有良好职业道德修养，为人师表。 5.具有团队合作精神，积极开展协作与交流。 |
| | (二) 对小学生的态度与行为 | 6.关爱小学生，重视小学生身心健康，将保护小学生生命安全放在首位。 7.尊重小学生独立人格，维护小学生合法权益，平等对待每一位小学生。不讽刺、挖苦、歧视小学生，不体罚或变相体罚小学生。 8.信任小学生，尊重个体差异，主动了解和满足有益于小学生身心发展的不同需求。 9.积极创造条件，让小学生拥有快乐的学校生活。 |
| | (三) 教育教学的态度与行为 | 10.树立育人为本、德育为先的理念，将小学生的知识学习、能力发展与品德养成相结合，重视小学生全面发展。 11.尊重教育规律和小学生身心发展规律，为每一个小学生提供适合的教育。 12.引导小学生体验学习乐趣，保护小学生的求知欲和好奇心，培养小学生的广泛兴趣、动手能力和探究精神。 13.引导小学生学会学习，养成良好学习习惯。 14.尊重和发挥好少先队组织的教育引导作用。 |
| | (四) 个人修养与行为 | 15.富有爱心、责任心、耐心和细心。 16.乐观向上、热情开朗、有亲和力。 17.善于自我调节情绪，保持平和心态。 |

| | | |
|------------------|-------------|--|
| | | <p>18.勤于学习，不断进取。</p> <p>19.衣着整洁得体，语言规范健康，举止文明礼貌。</p> |
| 专 业 知 识 | (五) 小学生发展知识 | <p>20.了解关于小学生生存、发展和保护的有关法律法规及政策规定。</p> <p>21.了解不同年龄及有特殊需要的小学生身心发展特点和规律，掌握保护和促进小学生身心健康发展的策略与方法。</p> <p>22.了解不同年龄小学生学习的特点，掌握小学生良好行为习惯养成的知识。</p> <p>23.了解幼小和小初衔接阶段小学生的心理特点，掌握帮助小学生顺利过渡的方法。</p> <p>24.了解对小学生进行青春期和性健康教育的知识和方法。</p> <p>25.了解小学生安全防护的知识，掌握针对小学生可能出现的各种侵犯与伤害行为的预防与应对方法。</p> |
| | (六) 学科知识 | <p>26.适应小学综合性教学的要求，了解多学科知识。</p> <p>27.掌握所教学科知识体系、基本思想与方法。</p> <p>28.了解所教学科与社会实践、少先队活动的联系，了解与其他学科的联系。</p> |
| | (七) 教育教学知识 | <p>29.掌握小学教育教学基本理论。</p> <p>30.掌握小学生品行养成的特点和规律。</p> <p>31.掌握不同年龄小学生的认知规律和教育心理学的基本原理和方法。</p> <p>32.掌握所教学科的课程标准和教学知识。</p> |
| | (八) 通识性知识 | <p>33.具有相应的自然科学和人文社会科学知识。</p> <p>34.了解中国教育基本情况。</p> <p>35.具有相应的艺术欣赏与表现知识。</p> <p>36.具有适应教育内容、教学手段和方法现代化的信息技术知识。</p> |
| 专 业 能 力 | (九) 教育教学设计 | <p>37.合理制定小学生个体与集体的教育教学计划。</p> <p>38.合理利用教学资源，科学编写教学方案。</p> <p>39.合理设计主题鲜明、丰富多彩的班级和少先队活动。</p> |
| | (十) 组织与实施 | <p>40.建立良好的师生关系,帮助小学生建立良好的同伴关系。</p> <p>41.创设适宜的教学情境，根据小学生的反应及时调整教学活动。</p> <p>42.调动小学生学习积极性，结合小学生已有的知识和经验激发学习兴趣。</p> <p>43.发挥小学生主体性，灵活运用启发式、探究式、讨论式、参与式等教学方式。</p> <p>44.发挥好少先队组织生活、集体活动、信息传播等教育功能。</p> <p>45.将现代教育技术手段整合应用到教学中。</p> <p>46.较好使用口头语言、肢体语言与书面语言，使用普通话教学，规范书写钢笔字、粉笔字、毛笔字。</p> <p>47.妥善应对突发事件。</p> |

| | | |
|--|------------|---|
| | | 48.鉴别小学生行为和思想动向，用科学的方法防止和有效矫正不良行为。 |
| | (十一) 激励与评价 | 49.对小学生日常表现进行观察与判断，发现和赏识每一位小学生的点滴进步。 50.灵活使用多元评价方式，给予小学生恰当的评价和指导。 51.引导小学生进行积极的自我评价。 52.利用评价结果不断改进教育教学工作。 |
| | (十二) 沟通与合作 | 53.使用符合小学生特点的语言进行教育教学工作。 54.善于倾听，和蔼可亲，与小学生进行有效沟通。 55.与同事合作交流，分享经验和资源，共同发展。 56.与家长进行有效沟通合作，共同促进小学生发展。 57.协助小学与社区建立合作互助的良好关系。 |
| | (十三) 反思与发展 | 58.主动收集分析相关信息，不断进行反思，改进教育教学工作。 59.针对教育教学工作中的现实需要与问题，进行探索和研究。 60.制定专业发展规划，积极参加专业培训，不断提高自身专业素质。 |

NORMES DE PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

(DOCUMENT EXPÉRIMENTAL)

《中学教师专业标准（试行）》

| 维度 | 领域 | 基本要求 |
|---------|---------------|---|
| 专业理念与师德 | (一) 职业理解与认识 | 1.贯彻党和国家教育方针政策，遵守教育法律法规。 2.理解中学教育工作的意义，热爱中学教育事业，具有职业理想和敬业精神。 3.认同中学教师的专业性和独特性，注重自身专业发展。 4.具有良好职业道德修养，为人师表。 5.具有团队合作精神，积极开展协作与交流。 |
| | (二) 对学生的态度与行为 | 6.关爱中学生，重视中学生身心健康发展，保护中学生生命安全。 7.尊重中学生独立人格，维护中学生合法权益，平等对待每一个中学生。不讽刺、挖苦、歧视中学生，不体罚或变相体罚中学生。 8.尊重个体差异，主动了解和满足中学生的不同需要。 9.信任中学生，积极创造条件，促进中学生的自主发展。 |
| | (三) 教育教 | 10.树立育人为本、德育为先的理念，将中学生的知识学习、能力发展与品德养成 |

| | | |
|------------------|-------------|---|
| | 学的态度与行为 | <p>相结合，重视中学生的全面发展。</p> <p>11.尊重教育规律和中学生身心发展规律，为每一位中学生提供适合的教育。</p> <p>12.激发中学生的求知欲和好奇心，培养中学生学习兴趣和爱好，营造自由探索、勇于创新的气氛。</p> <p>13.引导中学生自主学习、自强自立，培养良好的思维习惯和适应社会的能力。</p> <p>14.尊重和发挥好共青团、少先队组织的教育引导作用。</p> |
| | (四) 个人修养与行为 | <p>15.富有爱心、责任心、耐心和细心。</p> <p>16.乐观向上、热情开朗、有亲和力。</p> <p>17.善于自我调节情绪，保持平和心态。</p> <p>18.勤于学习，不断进取。</p> <p>19.衣着整洁得体，语言规范健康，举止文明礼貌。</p> |
| 专 业 知 识 | (五) 教育知识 | <p>20.掌握中学教育的基本原理和主要方法。</p> <p>21.掌握班级、共青团、少先队建设与管理的原则与方法。</p> <p>22.掌握教育心理学的基本原理和方法，了解中学生身心发展的一般规律与特点。</p> <p>23.了解中学生世界观、人生观、价值观形成的过程及其教育方法。</p> <p>24.了解中学生思维能力、创新能力和实践能力发展的过程与特点。</p> <p>25.了解中学生群体文化特点与行为方式。</p> |
| | (六) 学科知识 | <p>26.理解所教学科的知识体系、基本思想与方法。</p> <p>27.掌握所教学科内容的基本知识、基本原理与技能。</p> <p>28.了解所教学科与其它学科的联系。</p> <p>29.了解所教学科与社会实践及共青团、少先队活动的联系。</p> |
| | (七) 学科教学知识 | <p>30.掌握所教学科课程标准。</p> <p>31.掌握所教学科课程资源开发与校本课程开发的主要方法与策略。</p> <p>32.了解中学生在学习具体学科内容时的认知特点。</p> <p>33.掌握针对具体学科内容进行教学和研究性学习的方法与策略。</p> |
| | (八) 通识性知识 | <p>34.具有相应的自然科学和人文社会科学知识。</p> <p>35.了解中国教育基本情况。</p> <p>36.具有相应的艺术欣赏与表现知识。</p> <p>37.具有适应教育内容、教学手段和方法现代化的信息技术知识。</p> |
| 专 业 能 力 | (九) 教学设计 | <p>38.科学设计教学目标和教学计划。</p> <p>39.合理利用教学资源和方法设计教学过程。</p> <p>40.引导和帮助中学生设计个性化的学习计划。</p> |
| | (十) 教学实施 | <p>41.营造良好的学习环境 with 氛围，激发与保护中学生的学习兴趣和爱好。</p> <p>42.通过启发式、探究式、讨论式、参与式等多种方式，有效实施教学。</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>43.有效调控教学过程,合理处理课堂偶发事件。</p> <p>44.引发中学生独立思考和主动探究,发展学生创新能力。</p> <p>45.发挥好共青团、少先队组织生活、集体活动、信息传播等教育功能。</p> <p>46.将现代教育技术手段整合应用到教学中。</p> |
| (十一) 班级管理 与教育活 动 | <p>47.建立良好的师生关系,帮助中学生建立良好的同伴关系。</p> <p>48.注重结合学科教学进行育人活动。</p> <p>49.根据中学生世界观、人生观、价值观形成的特点,有针对性地组织开展德育活动。</p> <p>50.针对中学生青春期生理和心理发展特点,有针对性地组织开展有益身心健康发展的教育活动。</p> <p>51.指导学生理想、心理、学业等多方面发展。</p> <p>52.有效管理和开展班级、共青团、少先队活动。</p> <p>53.妥善应对突发事件。</p> |
| (十二) 教育 教学评价 | <p>54.利用评价工具,掌握多元评价方法,多视角、全过程评价学生发展。</p> <p>55.引导学生进行自我评价。</p> <p>56.自我评价教育教学效果,及时调整和改进教育教学工作。</p> |
| (十三) 沟通 与合作 | <p>57.了解中学生,平等地与中学生进行沟通交流。</p> <p>58.与同事合作交流,分享经验和资源,共同发展。</p> <p>59.与家长进行有效沟通合作,共同促进中学生发展。</p> <p>60.协助中学与社区建立合作互助的良好关系。</p> |
| (十四) 反思 与发展 | <p>61.主动收集分析相关信息,不断进行反思,改进教育教学工作。</p> <p>62.针对教育教学工作中的现实需要与问题,进行探索和研究。</p> <p>63.制定专业发展规划,积极参加专业培训,不断提高自身专业素质。</p> |

ANNEXE E. LES TRACES DE L'ANALYSE RÉALISÉE

Tableau E.1. Raisons de l'inscription

| Couleur | Représentations du développement professionnel de futurs enseignants d'anglais |
|---------|--|
| | Langue d'enseignement |
| | Savoirs généraux |
| | Savoirs pédagogique, psychopédagogique et didactique |
| | Savoir-faire linguistique et savoir disciplinaire en anglais |
| | Conception, évaluation et pratique |
| | Adaptabilité aux différents contextes d'enseignement |
| | TIC |
| | Multilingue |
| | Pensée critique et esprit novateur |
| | Conscience académique |
| | Communication et coopération |
| | Éthique individuelle et professionnelle |
| | Idéologie et politique |
| | Développement professionnel personnel et collectif |
| | Perspective internationale |

Tableau E.2. Représentations du développement professionnel de futurs enseignants d'anglais - Objectifs et exigences de formation

| Au Québec | | |
|---------------------------------|---|---|
| Université | <i>Raisons de l'inscription</i> | |
| | Objectifs de formation | Exigences de compétences |
| Université de Sherbrooke | Les objectifs de formation visent directement l'atteinte des douze compétences présentées dans le document. La formation à l'enseignement (MEQ, 2001) en tenant compte de l'ensemble de leurs composantes et selon les niveaux de maîtrise attendus en vue de l'obtention du brevet d'enseignement décerné par le ministère responsable de la formation à l'enseignement. | Douze compétences professionnelles des enseignants : Fondements <ol style="list-style-type: none"> 1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. 2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. Acte d'enseigner <ol style="list-style-type: none"> 3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. |
| Université Laval | Ce programme vise à former un maître ayant développé les douze compétences proposées par MEQ (2001). | |
| Université du Québec à Montréal | Le programme proposé vise à former des enseignants spécialistes de l'enseignement de l'anglais langue seconde aux niveaux primaire et secondaire et, dans certains cas, chez les adultes (conformément aux orientations suggérées dans les « Orientations et compétences attendues » du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (ci-après ministère) tout en ouvrant la voie à des études de cycles supérieurs en didactique des langues. | |

Le programme vise à former des étudiants ayant : une très grande maîtrise de l'anglais parlé et écrit, c'est-à-dire une compétence langagière personnelle d'un niveau équivalent ou égal à celui des locuteurs d'origine ; une compréhension du fonctionnement des langues et une perspective de comparaison du français et de l'anglais en vue d'en tirer des implications pédagogiques ; une connaissance approfondie des mécanismes psychologiques d'acquisition et de développement d'une langue seconde ; une connaissance de la littérature et de la culture anglaises ; une connaissance de l'évolution de l'enseignement des langues secondes à travers les âges ; une capacité d'adapter, en lien avec les grands courants didactiques, les approches pédagogiques de l'anglais langue seconde aux situations d'enseignement en classes régulières, en enseignement intensif, en enseignement aux niveaux très avancés (Language Arts) et également en milieu adulte ; une capacité d'évaluer les apprentissages en anglais langue seconde ; une capacité d'utiliser, de manière critique, les ressources technologiques disponibles pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde ; une capacité de réflexion critique sur leur agir professionnel dans une perspective de formation continue ; une conscience des enjeux sociaux de l'éducation par le développement d'attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves.

4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et éducatif

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

| | | |
|--|--|--|
| <p>Université du Québec à Trois-Rivières</p> | <p>Les enseignants formés en enseignement des langues secondes ont la possibilité de travailler dans différents milieux : dans les écoles québécoises, dans les centres de francisation du MEES, dans les centres de francisation relevant du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), dans les écoles privées, et même au sein des entreprises provinciales, nationales et internationales. Au terme du baccalauréat, l'étudiant est recommandé au brevet d'enseignement s'il a acquis une maîtrise satisfaisante des compétences suivantes, telles qu'énoncées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [...] Il est à noter que l'acquisition de la compétence en communication et expression orale dans la langue d'enseignement sera encouragée tout au long de la formation et sera évaluée particulièrement au moment des cours de formation pratique et des stages.</p> | <p>9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.</p> <p>10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.</p> |
| <p>Université du Québec à Chicoutimi</p> | <p>Elle s'appuie sur le référentiel de compétences professionnelles, intitulé « La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles », prescrites par le ministère de l'Éducation du Québec (2001).</p> <p>La formation permettra au futur enseignant d'acquérir une excellente maîtrise de l'anglais s'approchant de celle d'un locuteur natif, et de développer les compétences didactiques et psychopédagogiques, de même que les qualités personnelles, professionnelles et sociales</p> | <p>Identité professionnelle</p> <p>11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.</p> <p>12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.</p> |

attendues chez un professionnel de l'action éducative dans les écoles du Québec. Elle lui permettra aussi de développer les compétences requises pour adapter son enseignement aux particularités des élèves (styles et rythmes d'apprentissage, difficultés d'adaptation et de comportement, troubles d'apprentissage, handicaps, etc.) et des différents milieux où il est appelé à intervenir. Le programme favorise finalement l'émergence et la consolidation des valeurs d'éthique, de responsabilité professionnelle, d'autonomie, de coopération et de respect des différences.

Objectifs :

Le programme de Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde vise à former des professionnels de l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire et au secondaire, dont certains auront acquis une formation complémentaire en enseignement de l'espagnol, et d'autres une formation complémentaire en enseignement de l'anglais dans des contextes particuliers.

Objectifs spécifiques :

La formation permet de développer :

Une compétence en anglais s'approchant de celle d'un locuteur natif (et une compétence avancée en espagnol);

| | | |
|---|--|--|
| | <p>Les savoirs professionnels actuels de la profession enseignante (savoirs didactiques, pédagogiques, psychopédagogiques, scientifiques et expérientiels) ;</p> <p>Les douze compétences professionnelles de l'enseignant prescrites dans le référentiel du MEQ (2001) ;</p> <p>Les compétences dites du 21^e siècle (cognitives, intrapersonnelles et interpersonnelles).</p> | |
| Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue | <p>Le programme de baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde vise à la préparation professionnelle de candidats qui se destinent à l'enseignement de l'anglais langue seconde. Il vise donc à développer les compétences disciplinaires, psychopédagogiques et complémentaires requises pour l'enseignement de l'anglais langue seconde dès la première année du primaire jusqu'à la fin du secondaire ainsi que dans des programmes spéciaux (programmes d'immersion, classes d'accueil, programmes intensifs, enseignement aux adultes).</p> | |
| Université McGill | <p>The program includes studies in language and language learning from <u>linguistic, literary, social, cultural, and psychological perspectives</u>, accompanied by field experiences. It prepares students to teach English as a Second Language (ESL) at both the elementary school level (including regular and intensive ESL) and the secondary school level (including regular ESL and ESLA - English Second Language Arts), and provides a base for adult and other ESL teaching.</p> | |

| | The academic components provide students with opportunities to develop a broad liberal education and to study language and language learning from linguistic, social, cultural and psychological perspectives. | |
|-------------------------------|---|--|
| Université Concordia | <p>With a curriculum that straddles theory and practice, you will have the opportunity to observe experienced teachers and instruct students as a student teacher. You'll also:</p> <p>Study the major features of English language sounds</p> <p>Compare the grammatical structures of other major languages to English and learn to identify typical mistakes made by non-native speakers</p> <p>Learn teaching techniques aimed at children, adolescents and adults</p> <p>Students graduate ready to take their place in classrooms in Quebec, across Canada and overseas, and are eligible for certification from the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.</p> | |
| En Chine | | |
| Université | <i>Raisons de l'inscription</i> | |
| | Objectifs de formation | Exigences de compétences/ Condition d'obtention du diplôme |
| Université normale de Beijing | Ce programme vise à former des personnels spécialisés avec 1) une bonne qualité générale, 2) de solides compétences de base en anglais, 3) une solide connaissance de la langue et de la littérature anglaises, 4) | 1. Avoir une bonne qualité morale et une vision correcte du monde, de la vie et des valeurs ; avoir le sens de la responsabilité sociale, le sentiment chinois et une perspective internationale ; avoir des |

des connaissances professionnelles pertinentes nécessaires, 5) une large perspective internationale et une certaine capacité de réflexion critique et de communication interculturelle, 6) maîtrisant la base théorique et des approches riches et flexibles de l'enseignement de l'anglais, et, 7) possédant des compétences de l'enseignement complet et efficace, 8) une sensibilisation et capacité à la recherche sur l'enseignement préliminaire, 9) qui peuvent enseigner l'anglais dans le département d'éducation de base.

connaissances en sciences humaines, un esprit novateur et un esprit de coopération ;

2. Aimer le travail de l'éducation, comprendre les lois et règlements en matière d'éducation ; se familiariser avec le statu quo de la réforme de l'éducation de base ; avoir des connaissances sur la recherche d'enseignement axée sur la réflexion et l'investigation ; développer le potentiel d'innovation dans le domaine de l'éducation de base, et avoir une ferme conviction professionnelle et une éthique professionnelle élevée ;

3. Maîtriser de solides compétences de base en anglais et avoir des compétences complètes en compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, traduction et d'autres aspects ;

4. Maîtriser systématiquement les connaissances linguistiques en anglais telles que la prononciation, le lexique, la grammaire, le discours ; maîtriser les connaissances de la littérature et de la linguistique, et celles relatives aux connaissances de base en sciences humaines et sociales ; se familiariser avec de principaux écrivains et des ouvrages de littérature anglaise ; comprendre l'histoire des pays anglophones et les aspects politiques, économiques, culturels et technologiques fondamentaux de leurs sociétés contemporaines ; avoir des compétences professionnelles concernant l'appréciation de la littérature anglaise et la communication interculturelle ;

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>5. Se familiariser avec les théories de base de l'éducation et de l'enseignement ; posséder des compétences de base et une expérience préliminaire dans l'enseignement de l'anglais ; avoir conscience de nouveaux résultats de la recherche à l'intérieur du pays et à l'étranger sur l'enseignement de l'anglais ;</p> <p>6. Maîtriser les théories basiques et méthodes principales de la littérature anglaise et de la recherche linguistique ; comprendre les principaux moyens de rechercher et de consulter des documents ; posséder la capacité d'acquérir et de mettre à jour des connaissances professionnelles et d'utiliser cette expertise pour se réfléchir et innover, ainsi que participer à la recherche scientifique ;</p> <p>7. Maîtriser les rudiments d'une deuxième langue étrangère pour atteindre un niveau de communication orale simple et de la lecture de livres professionnels à l'aide d'un dictionnaire.</p> |
| Université normale de l'Est de la Chine | <p>[Edition 2017]</p> <p>Cultiver les talents composés 1) ayant le savoir, la culture, l'éthique, les idéaux et la discipline, 2) qui maîtrisent de solides connaissances en anglais et compétences linguistiques et des bases théoriques pertinentes, 3) qui ont des compétences de base en recherche académique et en application et 4) qui deviendront un(e) excellent enseignant(te) et d'autres talents de la langue anglaise de grande qualité</p> | <p>[Edition 2017]</p> <p>1. Avoir des valeurs et une moralité correcte ; aimer la patrie, maintenir l'intégrité, observer les lois ; faire preuve d'un sens élevé de la responsabilité sociale et un bon esprit de collaboration ; avoir une bonne connaissance scientifique et culturelle.</p> <p>2. Maîtriser systématiquement les connaissances, les compétences et les théories pertinentes de l'anglais ; avoir de bonnes compétences sur la compréhension orale, expression orale, compréhension écrite,</p> |

qui répondent aux besoins du développement de la modernisation socialiste.

[Edition 2019]

本专业致力于培养适应国家教育改革发展需求的具有高度社会责任感、良好道德修养和心理素质、较强创新精神和团队协作精神的有理想、有道德、有知识、有文化、守纪律的复合型人才。通过专业和系统的学习，使学生掌握扎实的英语语言知识和语言交际技能；拥有完善的专业知识结构、良好的人文素养、一定的国际视野和较高的信息化水平；丰富和加深对英语教学理论的理解，具备较强的英语教学实践和研究能力；促进创新能力、批判性思维和综合素质的提高，成为适应社会主义现代化教育事业发展需要、从事英语教学与研究或相关教育管理工作的卓越的高素质人才；成为师德高尚、教育情怀深厚、追求主动发展、专业发展，并能不断自我更新和完善的面向未来的卓越英语教师。

本专业对师范生毕业五年后的期望：

热爱教师职业，以立德树人为己任，具有坚定的职业理想、职业认同感和勇于奉献的精神。

expression écrite et la traduction ; maîtriser les théories et les connaissances basiques en anglais sur la littérature, la culture, la linguistique, l'enseignement et la recherche sur des pays et des régions ; comprendre les dernières réalisations et les tendances de développement de cette spécialité en anglais ; posséder une base solide pour poursuivre ses études en langue et littérature anglaises.

3. Maîtriser les théories et compétences de base de l'enseignement des langues ; maîtriser la capacité sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de l'enseignement ; comprendre la situation et les tendances actuelles en matière de développement de la théorie et de la pratique de l'enseignement de l'anglais.

4. Avoir des connaissances étendues ; avoir une compréhension large et approfondie des aspects littéraires, sociaux, culturels et autres des pays anglophones.

5. Compléter les exigences du cours crédité spécifié dans le plan du programme de formation et réussir l'évaluation du cours « Situation et Politique » afin d'obtenir son diplôme de fin d'études.

6. Il est recommandé aux étudiants de ne pas choisir plus de 30 crédits par semestre dans les première et deuxième années, avec un minimum de 18 crédits, et un maximum de 18 crédits par semestre dans les troisième et quatrième années, avec un minimum de 10 crédits.

| | | |
|---|--|---|
| | <p>具有较强的自主发展能力，重视终身学习和专业发展，完成在职教育硕士进修学习任务，获得硕士学位，在专业发展上提升一个台阶。</p> <p>不断拓展国际视野和跨文化交往的能力，增进不同文化的理解和交流，成为跨文化交流的使者，增强文化自信。</p> <p>具有较强的教育实践能力，开设过校级及以上的公开课，教学满意率高，教学成绩名列前茅，家长和学生反馈好，在学科教学中具有示范、引领作用。</p> <p>能开展高水平的教学研究，以问题为导向，助推学科发展。</p> <p>能参加各类教学研究、教学竞赛、经验交流等教研活动，承担学科竞赛指导工作，并取得优异成绩。主持或参与教改项目或课题研究，并取得一定成果。</p> <p>管理班级有方法，班级建设取得一定成果；能对学生进行多元综合评价，引导学生进行人生发展规划；在教育教学的组织和管理上体现一定的领导力。</p> | <p>[Edition 2019] : Exigences de compétences pour l'obtention du diplôme dans la formation initiale des enseignants (MERPC, 2017)</p> |
| <p>Université normale du Centre de la Chine</p> | <p>Ce programme vise à former des professionnels de grande qualité maîtrisant 1) les connaissances théoriques de la langue et de la littérature anglaises, 2) les compétences linguistiques en anglais et les compétences professionnelles en enseignement de l'anglais, 3) disposant de solides capacités d'apprentissage et de recherche, d'un</p> | <p>1. Maîtriser les connaissances basiques de la langue anglaise et avoir des compétences de base sur la compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite et la traduction ; être capable d'utiliser l'anglais de manière plus précise, fluide et appropriée.</p> |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| | <p>esprit novateur et de compétences pratiques, et 4) pouvant enseigner l'anglais et enseigner dans les écoles primaires et secondaires.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 2. Comprendre les connaissances de base des aspects sociaux, politiques, économiques et culturels des pays anglophones. 3. Avoir de bonnes compétences en expression et en communication. 4. Posséder une compétence d'innovation et d'apprentissage tout au long de la vie. 5. Avoir les connaissances fondamentales en linguistique et littérature de l'anglais ainsi qu'en traduction anglais-chinois. 6. Avoir des concepts éducatifs modernes et des méthodes d'enseignement avancées, de fortes compétences pédagogiques et organisationnelles et certaines capacités de recherche de l'enseignement. 7. Avoir la capacité à poursuivre des études en linguistique et dans des disciplines connexes. |
| Université du Sud-ouest | <p>Ce programme se concentre sur l'objectif général de « 人格健全、基础扎实、能力突出、素质全面、具有国际视野 [avoir une personnalité saine, des connaissances basiques solides, des compétences exceptionnelles, une qualité globale et une perspective internationale] » en mettant en œuvre le concept d'« 全人教育 [éducation intégrée] », afin de cultiver d'excellents enseignants d'anglais aux niveaux primaire et secondaire et des professionnels de la gestion de l'enseignement en anglais qui sont capables de 1) répondre aux besoins du développement social, politique, économique, culturel</p> | <p>[Edition 2019] : Exigences de compétences pour l'obtention du diplôme dans la formation initiale des enseignants (MERPC, 2017)</p> |

et technologique au XXI^e siècle, 2) d'avoir une solide base de l'anglais, des connaissances culturelles étendues, une qualité culturelle assez élevée, 3) d'avoir une compétence d'application assez forte de la langue anglaise et une compétence de recherche en matière d'enseignement et d'éducation de l'anglais, ainsi qu'une capacité d'autoapprentissage et une conscience de l'innovation, et 4) de se développer totalement leurs corps moral, intellectuel et physique.

[Edition 2019]

Les diplômés seront de taille à enseigner l'anglais, à faire des recherches et des travaux de gestion au niveau de base, et certains diplômés ont le potentiel de devenir d'excellents professeurs du secondaire qui dirigent la réforme de l'enseignement de base de l'anglais. Les étudiants de ce programme peuvent atteindre les objectifs suivants environ cinq ans après l'obtention du diplôme :

1. Aimer l'enseignement de l'anglais, avoir un haut degré d'identité professionnelle et de responsabilité sociale, et avoir une éthique professionnelle noble ; établir le concept de l'éducation morale comme la priorité, pouvoir utiliser les principes et les méthodes de l'éducation morale du secondaire et la mener efficacement. (Qualité professionnelle)

2. Comprendre les stratégies et politiques nationales de développement de l'éducation, et bien connaître et respecter les réglementations nationales en matière d'éducation. (Qualité professionnelle)
3. Avoir de solides connaissances fondamentales, des compétences de base et une compétence d'application complète de la langue anglaise, une bonne connaissance sur l'éducation disciplinaire et l'enseignement en anglais ; pouvoir former certaines caractéristiques en enseignement et mettre en place des cours au choix ou développer des cours en milieu scolaire, guider les étudiants à effectuer un apprentissage basé sur la recherche et des activités pratiques complètes, etc. (Compétence professionnelle)
4. Posséder une forte capacité de recherche en enseignement de l'anglais, être en mesure d'utiliser les théories professionnelles, les connaissances et les compétences maîtrisées dans des métiers pertinents, résoudre les problèmes pratiques rencontrés dans l'enseignement de l'anglais ; pouvoir présider à la réalisation des projets de recherche en éducation et en enseignement, écrire et publier des travaux de recherche de haut niveau sur l'enseignement de l'anglais. (Compétence professionnelle)
5. Grâce à une prise de conscience mondiale et à une perspective internationale, pouvoir mettre à jour ses connaissances par le biais de la formation continue ou d'autres moyens d'apprentissage, suivre les

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | <p>tendances et les recherches avancées du développement de l'éducation des langues étrangères et de l'éducation de base dans le monde entier, bien intégrer les recherches avancées internationales à la pratique de l'enseignement de base de l'anglais en Chine. (Compétence de développement)</p> <p>6. Avoir un corps et un esprit sains et une bonne qualité humaniste, posséder un certain degré de capacité de coordination, de gestion, de communication, de compétition et de coopération, avoir compétent dans l'enseignement de l'anglais, le travail de gestion ou le travail des leaders dans l'enseignement, jouer un rôle clé dans la construction d'une équipe pédagogique comme un/e professeur/e de qualité et ainsi se développer vers d'excellents professeurs d'anglais. (Compétence de développement)</p> <p>7. Avoir capacité d'autoréflexion, d'apprentissage tout au long de la vie et de développement indépendant. (Compétence de développement)</p> | |
| Université normale du Nord-est | <p>Ce programme vise à former d'excellents enseignants d'anglais possédant 1) une moralité élevée, 2) une vaste érudition en sciences humaines, 3) de solides compétences pédagogiques de base, 4) d'excellentes connaissances professionnelles en anglais, et 5) ayant une capacité assez forte de réflexion et la capacité de combiner la pratique en enseignement avec la recherche.</p> | <p>1. Aimer l'éducation de base en anglais et avoir une éthique professionnelle élevée.</p> <p>2. Avoir une bonne qualité psychologique et morale, une vision correcte du monde et de la vie ainsi que des valeurs ; avoir le sens de la responsabilité sociale, le sentiment chinois et une perspective internationale ; avoir des connaissances en sciences humaines ; avoir</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| | | <p>une bonne déontologie professionnelle et des compétences en communication interculturelle.</p> <p>3. Établir des concepts et des idées pédagogiques modernes et maîtriser les connaissances de base en matière d'éducation.</p> <p>4. Maîtriser systématiquement les connaissances fondamentales en anglais ; avoir d'excellentes compétences sur la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, ainsi que la communication interculturelle ; avoir des connaissances humanistes élevées et une forte compétence de réflexion.</p> <p>5. Avoir une forte compétence sur l'enseignement de l'anglais et sur la mise en œuvre des recherches concernant l'enseignement de l'anglais.</p> <p>6. Avoir la capacité d'utiliser divers moyens pour obtenir et utiliser des informations ; maîtriser les méthodes basiques en matière de recueil de données, de récupération de documents et d'utilisation des technologies de l'information modernes pour obtenir des informations pertinentes.</p> |
| Université normale de Shanghai | <p>[Version 2017]</p> <p>Former des enseignants d'anglais secondaires pour qu'ils développent de l'ensemble leur corps moral, intellectuel et physique afin de convenir aux besoins de réforme de l'éducation des écoles primaires et secondaires de Shanghai.</p> <p>[Version 2019]</p> | <p>[Version 2017]</p> <p>1. Avoir une bonne qualité idéologique, politique et morale ; maîtriser la conception du monde et la méthodologie scientifiques ; être capable d'engager pleinement dans l'enseignement et la recherche en anglais ;</p> <p>2. Avoir une solide connaissance de base sur la prononciation, la grammaire, le lexique de la langue anglaise, et sur des théories linguistiques basiques pertinentes ; avoir une bonne structure de</p> |

Ce programme conforme à la réforme et au développement de l'éducation de base du pays, basé à Shanghai et face à tout le pays, consiste à former des enseignants d'anglais du primaire et secondaire « excellents » qui 1) épanouissent pleinement sur les plans morale, intellectuel, physique, esthétique et bien formé dans l'esprit du travail, 2) possèdent l'éthique professionnelle des enseignants noble et la passion pour l'éducation et 3) de solides connaissances en anglais et une bonne culture humaniste, 4) maîtrisent les méthodes et les compétences avancées dans le monde sur l'enseignement de l'anglais et la gestion de classe et 5) qui ont un esprit de réflexion et un sens de la coopération.

connaissances ; maîtriser des compétences essentielles concernant la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et la traduction en anglais ; avoir des compétences assez fortes en communication orale et écrite en anglais ;

3. Diverses connaissances et compétences linguistiques acquises par les futurs enseignants pourront répondre aux normes du programme d'anglais élaborés par le ministère de l'Éducation;

4. Maîtriser les théories de l'éducation et les méthodes d'enseignement fondamentales en anglais ; comprendre les perspectives de différents courants et la tendance actuelle en matière d'enseignement de l'anglais à l'intérieur du pays et à l'étranger ; être capable de participer à l'enseignement et la recherche en anglais;

5. Avoir une grande capacité à s'adapter à la société et à la réforme de l'enseignement secondaire ; être capable d'enseigner divers cours d'anglais dans les écoles primaires et secondaires, et de guider les élèves dans la réalisation d'activités parascolaires en anglais;

6. Maîtriser fondamentalement une deuxième langue étrangère.

[Edition 2019] : Exigences de compétences pour l'obtention du diplôme dans la formation initiale des enseignants (MERPC, 2017)

Tableau E.3. Exigences pour l'obtention d'un diplôme dans la formation initiale des enseignants du secondaire

践行师德 Mettre en pratique l'éthique professionnelle des enseignants**Niveau II et III****1 [师德师风 Code d'éthique des enseignants]**

践行社会主义核心价值观，增进对中国特色社会主义的思想认同、政治认同、理论认同和情感认同。贯彻党的教育方针，以立德树人为己任。遵守中小学教师职业道德规范，具有依法执教意识，立志成为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好老师。

Mettre en pratique les valeurs essentielles du socialisme et renforcer l'identité idéologique, politique, théorique et affective envers le socialisme à la chinoise. Appliquer la politique en matière d'éducation du Parti et prendre la formation morale et intellectuel comme sa propre responsabilité. Respecter l'éthique professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire, ayant la conscience d'enseigner en vertu de la loi. Avoir l'ambition de devenir un bon enseignant avec des idéaux, des croyances, des sentiments moraux, des connaissances solides et de la bienveillance.

2 [教育情怀 Passion pour l'éducation]

具有从教意愿，认同教师工作的意义和专业性，具有积极的情感、端正的态度、正确的价值观。具有人文底蕴和科学精神，尊重学生人格，富有爱心、责任心、事业心，工作细心、耐心，做学生锤炼品格、学习知识、创新思维、奉献祖国的引路人。

Avoir la volonté d'enseigner, être d'accord avec l'importance et le professionnalisme du travail des enseignants, avoir des émotions positives, des attitudes convenables et des valeurs correctes. Avoir un héritage humaniste et un esprit scientifique. Respecter la personnalité des étudiants, étant

plein d'amour, de responsabilité et de dévouement, travailler minutieusement et patiemment, et servir de guide aux élèves pour qu'ils forment leurs caractères, apprennent les connaissances, innover leur esprit et se consacrent à la patrie.

学会教学 Apprendre à enseigner

Niveau II

3 [学科素养 **Compétence disciplinaire**]

掌握所教学科的基本知识、基本原理和基本技能，理解学科知识体系基本思想和方法。了解所教学科与其他学科的联系，了解所教学科与社会实践的联系，对学习科学相关知识有一定的了解。

Maîtriser les connaissances, les principes et les compétences fondamentales de sa matière à enseigner, comprendre les idées et les méthodes fondamentales du système de connaissances disciplinaires. Comprendre le lien entre sa matière à enseigner et d'autres matières, la relation entre celle-là et la pratique sociale, et avoir une certaine connaissance de l'apprentissage des savoirs liés aux sciences.

4 [教学能力 **Compétence en enseignement**]

在教育实践中，能够依据所教学科课程标准，针对中学生身心发展和学科认知特点，运用学科教学知识和信息技术，进行教学设计、实施和评价，获得教学体验，具备教学基本技能，具有初步的教学能力和一定的教学研究能力。

Dans la pratique éducative, conformément aux normes du programme de la matière à enseigner et au développement physique et mental des élèves du secondaire et aux caractéristiques de la cognition disciplinaire, il faut effectuer la conception, la mise en œuvre et l'évaluation pédagogiques en utilisant les savoirs pédagogiques et disciplinaires et les technologies de l'information pour acquérir une expérience d'enseignement. Avoir des

compétences pédagogiques fondamentales et une compétence en enseignement préliminaire et une certaine compétence en recherche en enseignement.

Niveau III

3 [知识整合 Intégration des savoirs]

扎实掌握学科知识体系、思想与方法，重点理解和掌握学科核心素养内涵；了解跨学科知识；对学习科学相关知识能理解并初步运用，能整合形成学科教学知识。初步习得基于核心素养的学习指导方法和策略。

Maîtriser fermement le système de connaissances, idées et méthodes disciplinaires, se concentrer sur la compréhension et la maîtrise de la connaissance disciplinaire essentielle ; comprendre les connaissances interdisciplinaires ; comprendre et appliquer initialement les connaissances pertinentes de l'apprentissage des sciences, et en intégrer pour construire les connaissances didactiques. Acquérir initialement les méthodes et stratégies d'orientation d'apprentissage basées sur les connaissances fondamentales.

4 [教学能力 Compétence en enseignement]

理解教师是学生学习和发展的促进者。依据学科课程标准，在教育实践中，能够以学习者为中心，创设适合的学习环境，指导学习过程，进行学习评价。

Comprendre l'enseignant est le promoteur de l'apprentissage et du développement des élèves. Dans la pratique éducative, selon les normes du programme de la matière, avoir la capacité de se concentrer sur l'apprenant, de créer un environnement d'apprentissage approprié, de guider le processus d'apprentissage et de mener une évaluation de l'apprentissage.

5 [技术融合 Intégration des TIC]

初步掌握应用信息技术优化学科课堂教学的方法技能，具有运用信息技术支持学习设计和转变学生学习方式的初步经验。

Maîtriser initialement les compétences et méthodes de la mise en œuvre des technologies de l'information pour optimiser l'enseignement des matières en classe, avoir une expérience préliminaire de l'utilisation des technologies de l'information pour soutenir la conception de l'apprentissage et pour transformer les méthodes d'apprentissage des élèves.

学会育人 Apprendre à éduquer

Niveau II

5 [班级指导 Direction de la classe]

树立德育为先理念，了解中学德育原理与方法。掌握班级组织与建设的工作规律和基本方法。能够在班主任工作实践中，参与德育和心理健康教育等教育活动的组织与指导，获得积极体验。

Établir le concept basé sur la priorité à la formation morale, comprendre les principes et les méthodes de l'éducation morale dans les écoles secondaires. Maîtriser les règles de travail et les méthodes basiques de l'organisation et de la construction des classes. Avoir la capacité à participer à l'organisation et à la direction des activités éducatives telles que l'éducation morale et l'éducation à la santé psychologique dans la pratique de travail du professeur-responsable et ainsi acquérir une expérience positive.

6 [综合育人 Éducation générale]

了解中学生身心发展和养成教育规律。理解学科育人价值，能够有机结合学科教学进行育人活动。了解学校文化和教育活动的育人内涵和方法，参与组织主题教育和社团活动，对学生进行教育和引导。

Comprendre le développement physique et mental des élèves et élaborer des lois sur l'éducation. Comprendre la valeur de l'enseignement des matières pour former l'homme et être capable d'intégrer organiquement l'enseignement des matières dans la formation de l'homme. Comprendre l'importance et les méthodes de la culture scolaire et des activités éducatives dans la formation de l'homme, participer à l'organisation de l'éducation thématique et des activités communautaires, afin d'éduquer et de guider les élèves.

Niveau III

6 [班级指导 Direction de la classe]

树立德育为先理念。了解中学德育原理与方法，掌握班级组织与建设的工作规律与基本方法。掌握班集体建设、班级教育活动组织、学生发展指导、综合素质评价、与家长及社区沟通合作等班级常规工作要点。能够在班主任工作实践中，参与德育和心理健康教育等教育活动的组织与指导，获得积极体验。

Établir le concept basé sur la priorité à la formation morale. Comprendre les principes et les méthodes de l'éducation morale dans les écoles secondaires, maîtriser les règles de travail et les méthodes basiques de l'organisation et de la construction des classes. Maîtrisez les points clés du travail de routine en classe tels que la construction collective de classe, l'organisation des activités éducatives en classe, les orientations et conseils du développement des élèves, l'évaluation de la qualité générale, la communication et la coopération avec les parents et la communauté, etc. Avoir la capacité à participer à l'organisation et à la direction des activités éducatives telles que l'éducation morale et l'éducation à la santé psychologique dans la pratique de travail du professeur-responsable et ainsi acquérir une expérience positive.

7 [综合育人 Éducation générale]

具有全程育人、立体育人意识，理解学科育人价值，了解学校文化和教育活动的育人内涵和方法。能够在教育实践中将知识学习、能力发展与品德养成相结合，自觉在学科教学中有机进行育人活动，积极参与组织主题教育和社团活动，对学生进行有效的教育和引导。

Avoir la conscience d'assurer une formation sur tous les plans et tout au long des différentes étapes, comprendre l'importance et les méthodes de la culture scolaire et des activités éducatives dans la formation de l'homme. Être capable de combiner l'apprentissage des connaissances, le développement des compétences et le développement moral dans la pratique éducative, mener consciemment des activités de formation de manière organique dans l'enseignement des matières, participer activement à l'organisation de l'éducation thématique et des activités communautaires, et éduquer et guider efficacement les élèves.

学会发展 Apprendre à se développer

Niveau II

7 [学会反思 Apprendre à réfléchir]

具有终身学习与专业发展意识。了解国内外基础教育改革发展动态，能够适应时代和教育发展需求，进行学习和职业生涯规划。初步掌握反思方法和技能，具有一定创新意识，运用批判性思维方法，学会分析和解决教育教学问题。

Avoir la conscience sur l'apprentissage tout au long de la vie et sur le développement professionnel. Comprendre les tendances de développement de la réforme de l'éducation de base au pays et à l'étranger, être capable de s'adapter à l'époque et aux besoins du développement d'éducation, et effectuer la planification de l'apprentissage et de la carrière. Maîtriser initialement les méthodes et les compétences de réflexion, avoir un certain sens de l'innovation, utiliser des méthodes de pensée critique, apprendre à analyser et à résoudre des problèmes d'éducation et d'enseignement.

8 [沟通合作 **Communication et coopération**]

理解学习共同体的作用，具有团队协作精神，掌握沟通合作技能，具有小组互助和合作学习体验。

Comprendre le rôle de la communauté d'apprentissage, avoir un esprit de coopération en équipe, maîtriser les compétences de communication et de coopération et avoir une expérience d'entraide de groupe et d'apprentissage coopératif.

Niveau III

8 [自主学习 **Autoformation**]

具有终身学习与专业发展意识。了解专业发展核心内容和发展阶段路径，能够结合就业愿景制订自身学习和专业发展规划。养成自主学习习惯，具有自我管理能力。

Avoir la conscience sur l'apprentissage tout au long de la vie et sur le développement professionnel. Comprendre le contenu essentiel du développement professionnel et le cheminement des étapes de développement, être capable de formuler son propre plan d'apprentissage et de développement professionnel en lien avec sa vision de l'emploi. Développer les habitudes d'autoapprentissage et avoir la capacité d'autogestion.

9 [国际视野 **Perspective internationale**]

具有全球意识和开放心态，了解国外基础教育改革发展的趋势和前沿动态。积极参与国际教育交流。尝试借鉴国际先进教育理念和经验进行教育教学。

Avoir une conscience mondiale et un esprit ouvert, et comprendre les tendances et les développements de pointe de la réforme et du développement de l'éducation de base à l'étranger. Participer activement aux échanges éducatifs internationaux. Essayez d'apprendre des concepts et des expériences avancés de l'éducation dans le monde pour l'éducation et l'enseignement.

10 [反思研究 Recherche réflexive]

理解教师是反思型实践者。运用批判性思维方法，养成从学生学习、课程教学、学科理解等不同角度反思分析问题的习惯。掌握教育实践研究的方法和指导学生科研的技能，具有一定的创新意识和教育教学研究能力。

Comprendre que les enseignants sont des praticiens revêtant la caractéristique réflexive. Utilisez des méthodes de pensée critique pour développer l'habitude de réfléchir et d'analyser les problèmes sous différents angles tels que l'apprentissage des élèves, l'enseignement des cours et la compréhension des matières. Maîtriser les méthodes de recherche sur les pratiques éducatives et les compétences pour guider les étudiants dans la recherche scientifique, avoir un certain sens de l'innovation et une capacité de recherche en éducation et en enseignement.

11 [交流合作 Communication et coopération]

理解学习共同体的作用，具有团队协作精神，掌握沟通合作技能，积极开展小组互助和合作学习

Comprendre le rôle de la communauté d'apprentissage, avoir un esprit de coopération en équipe, maîtriser les compétences de communication et de coopération et mener activement l'entraide de groupe et l'apprentissage coopératif.

Tableau E.4. Relevé de thème ventilé par colonnes avec unité de sens

| Rubrique | Thème(s) | Unité de sens |
|--------------------------|--|--|
| Solide base linguistique | Langue d'enseignement | Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit |
| | Savoir-faire linguistique et savoir disciplinaire en anglais | Une très grande maîtrise de l'anglais parlé et écrit ; une compréhension du fonctionnement des langues et une perspective de comparaison du français et de l'anglais en vue d'en tirer des implications pédagogiques ; une connaissance approfondie des mécanismes psychologiques d'acquisition et de développement d'une langue seconde ; une connaissance de la littérature et de la culture anglaises ; la prononciation, le lexique, la grammaire, le discours ; la compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite et la traduction ; comprendre l'histoire des pays anglophones et les aspects politiques, économiques, culturels et technologiques fondamentaux de leurs sociétés contemporaines |
| | Multilingue | Formation complémentaire en enseignement de l'espagnol ; maîtriser les rudiments d'une deuxième langue étrangère |
| Enseignement | Savoirs pédagogique, psychopédagogique et didactique | Une connaissance de l'évolution de l'enseignement des langues secondes ; les compétences didactiques et psychopédagogiques ; compétences de l'enseignement complet et efficace ; comprendre les lois et règlements en matière d'éducation ; une expérience préliminaire dans l'enseignement de l'anglais |
| | Savoirs généraux | Savoirs scientifiques et expérimentiels ; develop a broad liberal education ; connaissances de base en sciences humaines et sociales ; une bonne connaissance scientifique et culturelle ; une bonne qualité humaniste |

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| | TIC | Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel ; une capacité d'utiliser, de manière critique, les ressources technologiques disponibles ; intégration des TIC |
| | Conception, évaluation et pratique | Concevoir ; piloter ; évaluer ; planifier ; organiser et superviser ; guider ; résoudre les problèmes pratiques rencontrés dans l'enseignement de l'anglais ; direction de la classe ; la conception, la mise en œuvre et l'évaluation pédagogiques |
| | Adaptabilité aux différents contextes d'enseignement | Dans les divers contextes liés à la profession enseignante ; en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ; adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves ; adapter son enseignement aux particularités des élèves ; une conscience des enjeux sociaux de l'éducation ; une formation complémentaire en enseignement de l'anglais dans des contextes particuliers ; répondent aux besoins du développement de la modernisation socialiste ; capacité à s'adapter à la société et à la réforme de l'enseignement secondaire ; être capable d'enseigner divers cours d'anglais dans les écoles primaires et secondaires ; se familiariser avec le statu quo de la réforme de l'éducation de base |
| Niveau idéologique, moral et affectif | Idéologie et politique | Le sens de la responsabilité sociale ; le sentiment chinois ; aimer la patrie, maintenir l'intégrité ; observer les lois ; mettre en pratique les valeurs essentielles du socialisme et renforcer l'identité idéologique, politique, théorique et affective envers le socialisme à la chinoise |
| | Éthique individuelle et professionnelle | Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ; agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ; les qualités personnelles, professionnelles et sociales ; des valeurs d'éthique, de responsabilité professionnelle, d'autonomie ; une bonne qualité morale et une vision correcte du monde, de la vie et des valeurs ; établir le concept de l'éducation morale comme la priorité |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| Réflexion et développement | Perspective internationale | Perspective internationale ; conscience mondiale ; esprit ouvert ; comprendre les tendances et les développements de pointe de la réforme et du développement de l'éducation de base à l'étranger |
| | Conscience académique | Participer à la recherche scientifique ; avoir conscience de nouveaux résultats de la recherche à l'intérieur du pays et à l'étranger sur l'enseignement de l'anglais ; comprendre les principaux moyens de rechercher et de consulter des documents ; compétences de base en recherche académique et en application ; comprendre les dernières réalisations et les tendances de développement de cette spécialité en anglais ; écrire et publier des travaux de recherche de haut niveau sur l'enseignement de l'anglais |
| | Développement professionnel personnel et collectif | Une perspective de formation continue ; s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; capacité d'apprentissage tout au long de la vie et de développement indépendant ; avoir la conscience sur l'apprentissage tout au long de la vie et sur le développement professionnel |
| | Pensée critique et esprit novateur | Capacité de réflexion critique ; la réflexion et l'investigation ; esprit novateur ; une capacité d'autoapprentissage et une conscience de l'innovation ; capacité d'autoréflexion ; autoformation |
| | Communication et coopération | Coopérer ; travailler de concert ; les compétences dites du 21 ^e siècle (cognitives, intrapersonnelles et interpersonnelles) ; esprit de coopération ; communication interculturelle ; un certain degré de capacité de coordination, de gestion, de communication, de compétition et de coopération |

ANNEXE F. DOCUMENTS SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES CHINOIS

Université normale de Beijing (2019)

一、培养目标

本专业旨在培养具有良好的综合素质、扎实的英语语言基本功、厚实的英语语言文学知识和必要的相关专业知识、宽阔的国际视野，并具备一定的批判性思维能力和跨文化交际能力，具备英语教学理论基础，掌握丰富灵活的英语教学方法，具有有效教学综合能力及初步教育教学研究意识和能力，能在基础教育部门从事英语教学的专门人才。

二、培养要求

- 1.具有良好的道德品质和正确的世界观、人生观和价值观；具有社会责任感、中国情怀和国际视野；具有人文与科学素养、创新精神和合作精神；
- 2.热爱教育事业，了解教育法规，熟悉基础教育改革实践现状，具有以反思、探究为核心的教学研究素养及在基础教育领域开拓创新的潜力，具有坚定的教师职业信念和高尚的职业道德素养；
- 3.掌握扎实的英语基本技能，在听说、读、写、译等诸方面有很强的综合运用能力；
- 4.系统掌握语音、词汇、语法、语篇等英语语言知识，掌握文学、语言学及相关人文社科方面的基础知识，熟悉英语文学的重要作家和作品，了解英语国家的历史和当代社会的政治、经济、文化、科技等基本情况，具有英语文学赏析和跨文化交流等专业能力；
- 5.熟悉教育教学的基本理论，具有从事英语教育教学活动的基本能力和初步经验，关注国内外英语语言教学研究新成果；
- 6.掌握英语文学、语言学研究的基础理论和基本方法，了解文献检索、资料查询的基本途径，具备获取和更新专业知识的学习能力以及运用本专业知知识进行思辨、创新和参与科学研究的能力；
- 7.初步掌握一门第二外语，达到能够简单口头交流及借助字典阅读专业书籍的水平。

三、主干学科

英语语言文学、外国语言学及应用语言学

四、核心课程

英语读写、批判性阅读与写作、语言学习机制、西方人文经典选读、英语短篇小说、英国/美国文学史、普通语言学、英汉互译、英语教学法、英语教学设计、课程与教材、研究方法

五、主要实践性教学环节

学生在第6学期参加教育见习，第7学期参加教育实习。

六、学制

学制四年

七、授予学位及毕业总学分

授予学位：文学学士学位

毕业总学分：147学分

八、修读要求

- 1.建议学生自主选修通识教育课程各模块中的新生研讨课（X类课程）。
- 2.应根据“课程结构及学分要求”部分规定的学分数修读各类课程。通识教育课程模块具体修读要求见“通识教育课程列表”。
- 3.“国际视野与文明对话”模块中的“法语I-III”、“日语I-III”为必修课，“法语IV”、“日语IV”为选修课。
- 4.学科基础课为必修课程。
- 5.专业选修课程在第4-8学期开设，学生根据自己的兴趣进行选课。所有开设课程均为选修课，须从文学文化（课程编号ENG21001-ENG23004）和语言研究（课程编号ENG22004-ENG23012）各修够6个学分的课程，共12学分。
- 6.教师教育基础类课程均为必修课程。
- 7.学生需从教师教育提升类课程中选修6学分的课程。
- 8.在校期间须参加“教育见习”和“教育实习”，合格者获得11学分。
- 9.实践与创新模块中的“科研训练与创新创业”与“社会实践与志愿服务”环节，其学分须经过认定后方可获得。具体认定和实施办法参见外国语言文学学院本科生实践与创新学分认定程序及实施办法。

Université normale de l'Est de la Chine (2019)

英语专业培养方案(师范)

一、指导思想

本培养方案全面贯彻党的十九大精神，坚持立德树人根本任务，秉承“智慧的创获，品性的陶熔，民族和社会的发展”的大学理想，以陶冶品性、学会学习、学会发展为导向，以学生的素质和能力达成为中心，将崇尚真理、独立思考和实践创新贯穿教育教学全过程，培养以民族振兴为己任、具有广阔的国际视野、综合素质协调发展、在各领域有影响力的卓越人才。

二、培养目标

本专业致力于培养适应国家教育改革发展需求的具有高度社会责任感和使命感、良好道德修养和心理素质、较强创新精神和团队协作精神的有理想、有道德、有知识、有文化、守纪律的复合型专业人才。通

过专业和系统的学习,使学生掌握扎实的英语语言知识和语言交际技能;拥有完善的专业知识结构、良好的人文素养、一定的国际视野和较高的信息化水平;丰富和加深对英语教学理论的理解,具备较强的英语教学实践和研究能力;促进创新能力、评判性思维和综合素质的提高,成为适应社会主义现代化教育事业需要、从事英语教学与研究或相关教育管理工作的卓越的高素质人才;成为师德高尚、教育情怀深厚、追求主动发展、专业发展,并能不断自我更新和完善的面向未来的卓越英语教师。本专业对师范生毕业五年后的期望:热爱教师职业,以立德树人为己任,具有坚定的职业理想、职业认同感和勇于奉献的精神。具有较强的自主发展能力,重视终身学习和专业发展,完成在职教育硕士进修学习任务,获得硕士学位,在专业发展上提升一个台阶。不断拓展国际视野和跨文化交往的能力,增进不同文化的理解和交流,成为跨文化交流的使者,增强文化自信。具有较强的教育实践能力,开设过校级及以上的公开课,教学满意率高,教学成绩名列前茅,家长和学生反馈好,在学科教学中具有示范、引领作用。能开展高水平的教学研究,以问题为导向,助推学科发展。能参加各类教学研究、教学竞赛、经验交流等教研活动,承担学科竞赛指导工作,并取得优异成绩。主持或参与教改项目或课题研究,并取得一定成果。管理班级有方法,班级管理取得一定成果;能对学生多元综合评价,引导学生进行人生发展规划;在教育教学的组织和管理上体现一定的领导力。

三、毕业要求

本专业学生毕业时应当达到教育部师范类专业认证中学教育标准规定的的能力,即:

- 1.师德规范:准确把握新时代中国特色社会主义特征,践行社会主义核心价值观;积极贯彻党的教育路线和方针,遵纪守法,遵守教师职业道德规范;为人师表,以立德树人为己任,立志成为四有好老师。
- 2.教育情怀:热爱教师职业,具有较为强烈的从教意愿;关爱学生,关注学生的成长,平等对待每一位学生,能以自己的人格魅力和学识引导学生。
- 3.知识整合:扎实掌握英语学科知识与技能,了解本专业的最新成果和发展趋势;不断拓宽知识面,积累跨学科知识,学会整合英语学科知识、英语教育教学知识和其他学科知识。
- 4.教学能力:发展科学的语言教学观,掌握英语语言教学所需的专业知识,不断提高课堂教学技能;能够根据英语课程标准的要求,结合学生的认知和个性特点进行有效教学。
- 5.技术融合:能够较为全面地理解外语教学中的技术因素,并具有一定的使用各种技术和设备的能力;能够在外语教学过程中合理、有效地使用现代教育技术。
- 6.班级指导:掌握班级指导的技能与方法,具备一定的班级管理能力和指导能力与沟通能力。
- 7.综合育人:具有英语学科育人、全程育人和立体育人意识,具有综合育人能力。
- 8.自主学习:具有自主学习的意识与习惯,能够积极主动地探索新知识和新理念,做到与时俱进;具有较强的自我管理能力和职业规划能力。

9.国际视野：具有全球意识，熟悉英语国家文化，具有较为广阔的国际视野和较强的跨文化交际意识和能力。

10.反思研究：能对教育教学的理论和实践进行反思，具有一定的批判性思维以及创新能力；掌握英语学科研究的规范和方法，具有英语教育教学研究的意识和能力。

11.交流合作：具有良好的团队协作和沟通能力，能在团队中发挥积极作用。

四、课程结构及学分要求

本专业学生在学期间需修满专业培养方案规定的152 学分。其中：公共必修课26 学分，通识教育课程12 学分，学科基础课程24 学分，专业教育课程69 学分，教师教育课程21 学分，即：

1.总学分：152。

2.公共必修课26 学分，占17%。

3.通识教育课程12 学分，占8%。

4.学科基础课程24 学分，占16%。

5.专业教育课程69 学分，占45%。

6.教师教育课程21 学分，占14%。

学科基础课程、专业教育课程和教师教育课程中，实践课程共32 学分，占21%。

7.课程修读的要求：

①完成培养计划表规定的学分课程要求，方能毕业。②建议学生在一、二年级选课最多不超过27 学分，最低不低于15 学分。三、四年级最高不超过24 学分，最低不低于12 学分。③学制：四年。达到学士学位授予条件者，可以获得文学学士学位。

五、专业核心课程

综合英语(I—IV), 英语阅读(I—IV), 英语听力(I—IV), 交际口语(I—IV), 综合语法(I—II),英语写作(I—II), 英语语音, 语言学概论, 高级英语(I—III), 英国文学史, 美国文学史, 英译汉, 汉译英, 学术论文写作, 教育学, 心理学, 信息化教学设计与实践, 教学技能训练, 英语学科教学法, 英语教学技能发展(I-II), 教育见习(I 寸I), 教育实习, 毕业论文。

Université normale du Centre de la Chine (2015)

外国语学院英语（师范）_425 本科人才培养方案

一、专业简介

英语专业历史悠久，可追溯到90多年前的华中大学前身文华书院的外文系英语专业，1970 年成立华师外语系英语专业，1985 年建成独立的英语系。英语系现已形成较为完整的学科体系，拥有一支实力雄厚的

师资队伍,包括正教授16人,副教授19人,副高职称2人,讲师12人,其中27人拥有博士学位。英语语言文学专业是湖北省品牌专业,外国语言学及应用语言学被列为华中师范大学重点学科。本专业是教育部直属师范大学免费师范生专业,从2015年起也招收非免费师范生,每年招收本科生150人左右。本专业于2007年获批国家教育部高等学校特色专业建设点。本专业每年高分录取率在本校名列前茅,就业率100%,数十年来为我国高、中等学校培养了大批优秀教师,积累了良好的社会声誉。

二、培养目标

本专业培养掌握英语语言文学理论知识、英语语言技能和英语教育专业技能,具备较强的学习研究能力、创新精神和实践能力,能从事中小学英语教育教学工作的高素质专门人才。

三、基本要求

本专业毕业生应获得以下几方面的知识和能力:

- 1.掌握英语语言的基本知识,具备听、说、读、写、译等基本技能,能比较准确、流畅、得体地使用英语;
- 2.了解英语国家社会、政治、经济、文化等基本知识;
- 3.具有良好的表达和沟通能力;
- 4.具有创新精神和终身学习能力;
- 5.具备英语语言学、文学、英汉翻译等领域的基本知识;
- 6.具备现代教育理念和先进的教学方法、较强的教学组织能力与一定的教学研究能力
- 7.具备在语言学及相关学科进一步深造的能力。

四、主要课程

综合英语、英语阅读技巧、英语语音、英语视听说、英语写作、英语语法、翻译理论与技巧、英语语言学、英国文学、美国文学、英语学科教学论、英语教学技能训练、心理学基础、教育学基础。

五、学制及授予学位

学制:4年 授予学位:文学

Université du Sud-Ouest (2019)

二、培养目标

本专业围绕人格健全、基础扎实、能力突出、素质全面、具有中国情怀和国际视野的总体目标,贯彻全人教育理念,培养适应我国社会政治、经济、文化、科技发展所需要的,具有扎实的英语语言基础,广博的文化知识,较高的文化素养,较强的英语语言应用能力和英语教育教学研究能力,以及自主学习能力和创新意识,德、智、体全面发展的英语人才。毕业生能够胜任基础阶段英语教学、研究和管理工

分毕业生具有成为引领国家英语基础教育教学改革优秀中学教师的潜质。本专业学生在毕业后5年左右能够实现以下目标

1.热爱英语教学，有高度的职业认同和社会责任感，具有高尚的师德修养；树立德育为先理念，能够运用中学德育原理与方法，有效开展德育教育。（职业素养）

2.了解国家教育发展战略和政策，熟悉并遵守国家教育法规。（职业素养）

3.具有扎实的英语语言基础知识、基本技能及综合运用能力，具有良好的英语学科教育教学综合知识技能；能形成一定的教学特色，并能开设选修课程或开发校本课程，指导学生开展研究性学习、综合实践活动等。（专业能力）

4.具有较强的英语教育教学研究能力，能在相关职业岗位上熟练运用所掌握的专业理论、知识和技能，解决英语教学中遇到的实际问题；能主持完成教育教学研究课题，撰写并公开发表较高水平的英语教育教学研究论文。（专业能力）

5.具有全球化意识和国际视野，能够通过继续教育或其他学习渠道更新知识，紧跟世界外语教育和基础教育发展动向与前沿，能很好地将国际前沿与中国基础阶段英语教学实际相结合。（发展能力）

6.具备健康的身心和良好的人文素养，具备一定的协调、管理、沟通、竞争与合作能力，胜任英语教学与管理工作或教育教学带头人工作，在教学团队建设中发挥骨干作用的中学英语教学优秀教师，并向卓越英语教师方向发展。（发展能力）

7.具有自我反思、终身学习与自主发展能力。（发展能力）

三、毕业要求

本专业毕业生应达到以下要求：

（一）践行师德

1.师范生应积极树立并践行社会主义核心价值观，增进对中国特色社会主义的思想认同、政治认同、理论认同和情感认同。贯彻党的教育方针，以立德树人为己任。遵守中小学教师职业道德规范，具有依法执教意识，立志成为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好老师。【师德规范】

2.具有明确的从教意愿，认同英语教师工作的意义和专业性，具有积极的情感、端正的态度、正确的价值观。具有人文底蕴和科学精神，尊重学生人格，富有爱心、责任心、事业心，工作细心、耐心，做学生锤炼品格、学习知识、创新思维、奉献祖国的引路人。【教育情怀】

（二）学会教学

3.通过专业的学习和训练，扎实掌握英语学科基础知识、基本技能和一定的探究能力和创新能力，重点理解和掌握英语学科核心素养内涵。对英语学科相关知识有一定的了解。【知识整合】

4.理解教师在学生学习和发展中的促进作用，具备较强的教育教学设计能力。通过英语教育、英语教学设计及一系列师范技能类课程必修课和教师教育选修课程的学习，掌握科学的英语学科教育理论和教

学方法，并在教育实践中将教学理论与实践结合。能遵循中学生身心发展规律，依据英语学科认知特点，按照英语课程标准，创设适合的学习环境，进行教学设计、实施和评价。【教学能力】

5. 了解现代信息技术在优化英语教学和转变学生学习方式中的作用，并能熟练地将现代信息技术运用到自己的英语学科课堂教学实践中。【技术融合】

（三）学会育人

6. 坚持德育为先理念，了解中学德育教育原理和方法，以及中学生的心理发展特点，并将德育教育和心理健康教育融入到教学实践中。掌握班级组织与建设的工作规律和基本方法，胜任班主任工作和课程教学中的班级管理工作。【班级指导】

7. 具有“教外语育全人、教单科育全人”的意识，理解英语学科的育人内涵和价值，掌握综合育人的方法和途径，能够将英语教学与育全人的活动有机结合。了解学校文化和教育活动的育人内涵及方法。【综合育人】

（四）学会发展

8. 具有自主学习的能力，养成主动运用多种途径和方法获取知识的习惯，及时了解英语学科教学研究的新进展和动态。具有终身自主学习与专业自主发展的能力和愿望。【自主学习】

9. 具备全球意识和开放的心态，积极参与国际教育和文化交流等活动。了解国外的基础阶段教育现状与发展态势，并能借鉴国际先进的教育理念及经验进行教育教学。【国际视野】

10. 理解教学过程中反思的重要性，养成从学生学习、课程教学、学科理解等不同角度进行教学反思的习惯。认识到英语学科的批判性特点，初步掌握反思的方法。能够综合运用批判性思维等多种手段和方法，提出、分析和解决问题。【反思研究】

11. 理解学习共同体的作用，并能通过小组互助和合作学习，培养团队合作精神和组织协调能力。能够与业界同行和社会公众进行有效沟通。【交流合作】

Université normale du Nord-Est (2019)

英语专业（师范类）课程计划

一、培养目标与要求

培养目标：本专业培养具有高尚师德，广博的人文学科基础，扎实的教学基本功，过硬的英语专业知识，较强的思辨能力，能够将教学实践与研究相结合的卓越英语教师。

培养要求：

（1）热爱英语基础教育事业、具备高尚的职业道德。

（2）具有良好的心理素质、道德品质和正确的世界观、人生观和价值观；具有社会责任感、中国情怀和国际视野；具有较高人文与科学素养；具有良好的敬业精神和跨文化交际能力

(3) 树立现代教育观念和教育思想,掌握有关教育的基本知识。

(4) 系统地掌握基础英语知识,具有过硬的听说读写能力、跨文化交际能力,具有较高的人文素养和较强的思辨能力。

(5) 具有较强英语教学实践能力和开展英语教学研究的能力。

(6) 具有熟练运用多种手段获取与利用信息的能力;掌握资料查询、文件检索及运用现代信息技术获取相关信息的基本方法。

二、学制与修业年限

标准学制4年,修业年限3-6年。

三、最低毕业学分和授予学位

本专业学生在学期间必须修满英语专业(师范类)本科课程计划规定的160学分,其中通识教育课49学分、专业基础课38学分、专业主干课18学分、专业系列课26学分、发展方向课程25学分,毕业论文4学分。符合毕业要求的学生,准予毕业,颁发毕业证书。符合《中华人民共和国学位授予条例》和《东北师范大学本科生学士学位授予细则》规定者,授予文学学士学位。

四、课程设置及学分分配

本专业课程主要由通识教育课程、专业教育课程、发展方向课程构成。

Université normale de Shanghai (2019)

一、培养目标与人才规格

本专业培养适合国家基础教育改革发展要求,立足上海、面向全国,德智体美劳全面发展,富有高尚师德与教育情怀,具备扎实的英语学科知识与良好的人文素养,掌握国际先进英语教学和班级管理的方法与技能,具有反思精神及合作意识,追求卓越的中小学英语教师。

本专业的毕业要求如下:

践行师德

1. [师德规范]

1-1 践行社会主义核心价值观,贯彻党的教育方针,以立德树人为己任。

1-2 遵守中小学教师职业道德规范,立志成为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好老师。

2. [教育情怀]

2-1 对英语师范专业和英语教师职业之间的关系有清晰的认识,充分认识教师职业的意义和价值,热爱中小学教育事业,对身为英语教师有自豪感和荣誉感。

2-2 有正确的学生观，能尊重学生、关爱学生，重视学生的知识、能力与品德的全面协调发展，立志做中学生成长的引路人。

学会教学

3. [学科素养]

3-1 具有扎实的英语语音、语法、词汇等基础知识以及相关的语言基础理论和良好的知识结构，掌握英语听、说、读、写、译的基本技能，各项语言知识和语言技能达到教育部英语专业大纲和国家标准所规定的标准，理解学科知识体系基本思想和方法。

3-2 具有良好的人文底蕴和科学精神，具备跨学科应用能力等适应中小学英语教育的学科综合素养。

3-3 基本掌握一门第二外语。

4. [教学能力]

4-1 掌握教育学、心理学和英语教育的基本理论，了解国内外英语教学的发展趋势以及不同流派的观点，熟练掌握用于辅助英语教学的教学软件，具备从事英语教学和科研的能力。

4-2 在教育实践中，能够依据英语课程标准，针对中小学生身心发展和学科认知特点，进行教学设计、实施和评价，获得教学体验，学会分析教材和学情的基本方法，具有初步的教学能力和一定的教学研究能力。

4-3 能在中小学校站稳各类英语课程的讲台，积极参与学生英语课外活动指导。

学会育人

5. [班级指导]

5-1 掌握正确的德育教育方法，引导学生树立正确的人生观、价值观等。掌握班级情况，具备组织班级活动等班主任工作的能力和素养。

5-2 能正确运用教育心理学原理组织教学、引导学生。掌握心理辅导技能，能够运用心理学原理对学生进行心理健康教育及咨询等。

6. [综合育人]

6-1 理解英语学科教学的育人功能，掌握利用英语的人文史料、励志故事以及英语教材中体现出来的人文精神等要素，实现学科育人功能的途径与方法。

6-2 理解综合育人的内涵，具有适应中小学综合育人工作需要的专业能力，在发挥英语学科独特育人功能的基础上，结合校园文化开展跨学科主题教育和社团活动。

7. [学会反思]

7-1 充分认识主动学习、自主学习和终身学习的重要性。了解国内外基础英语教学改革的发展动态，培养主动学习新知识，掌握新技能的兴趣和意识。

7-2 初步掌握反思方法和技能，具有一定的创新意识，学会分析和解决教育教学问题。

8. [沟通合作]

8-1 理解团队成员之间相互学习交流、协同努力对教学的益处，具备团队协作学习的相关知识与技能。能够有意识地参与或组织小组合作学习，理解学习伙伴是重要的学习资源，通过协同学习获得直接体验。

8-2 乐于与他人分享交流实践经验，共同探讨解决问题。具备一定的社会交往能力，能够与不同教学环节中涉及的不同对象进行有效的沟通交流。

二、学制

本专业的标准学制为4年，有效学习年限为6学年。

三、学分要求

本专业总学时数为2384，总学分数为160，其中专业必修课中的学位课程为52学分。

四、专业培养模式及特点

本专业的课程结构由五个板块构成：通识教育课程、教师教育课程、专业教育课程、专业拓展课程、实践性环节。

1. 通识教育课程旨在进行人格和公民教育，拓展知识视界与见识，涵养人文情怀与气质。校级通识教育课程平台由通识教育必修课程和通识教育选修课程构成。通识教育选修课程含文史经典与文化遗产、经济发展与全球视野、科技进步与生态文明、伦理规范与社会发展、教育研究与个体发展、艺术修养与审美体验6个模块，学生需分别在2个不同模块中分别选修1门课程，计4学分。

2. 教师教育课程是为师范生专门开设的课程，旨在培养师范生的基本职业素质，包括心理学与教育、教育导论、课程与教学法等课程。

3. 专业教育课程旨在强化专业知识、训练专业技能，提升人文素质，提高学习能力和研究能力。专业教育课程分为专业基础课、专业主干课程和专业方向课程三大部分。专业基础课程和专业主干课程是每位学生都必须修读的课程，其中专业基础课程包括：综合英语（1-4）、英语语音、英语听说（1-4）、英语语法（1-2）、英语写作（1-2）等；专业主干课程包括高级英语（1-2）、英语教学法、英国文学、美国文学、语言学、翻译等。专业方向课程分为四大模块：英语教学模块、语音强化模块、学术研究模块和翻译实践模块，学生可以根据自己的专业发展方向在不同模块中选修一定课程，达到指定学分即可。

4. 专业拓展课程旨在拓展专业知识，强化专业特色，并培养初步研究能力。专业拓展课程分为四大模块：文学文化模块、资格考试辅导模块、语言研究模块和创新项目学习模块，学生可以根据自己的专业发展方向和职业规划在不同模块中选修一定课程，达到指定学分即可。文学文化模块课程包括：英语国家概况、中国文化、美国史、英美名作欣赏等，以培养语言学生的文学修养和文化意识。资格考试实训模块包括：英语专业四级、英语专业八级、教师资格证面试等考试实训课程，旨在帮助学生达到国家规定的英语专业本科生从事教育职业必须达到的资质要求。创新项目学习模块旨在培养学生的创新精神与实践能力，包括：创新学分、项目学习。创新学分指我校本科全日制本科生在校期间，在学校认定的各类竞赛获奖、市级相关创新项目、发表论文、获得发明专利和自主创业等方面取得相关成果，通过申请及认定后，可以获得冲抵专业

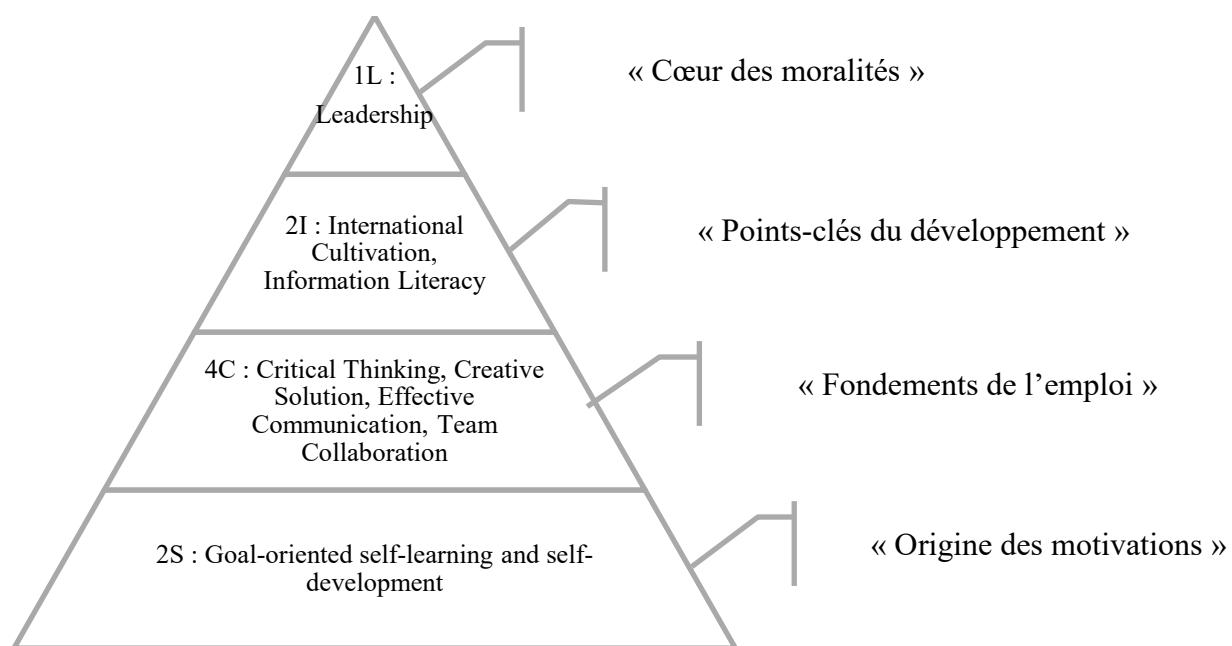
培养方案中相关学分。每个学生可申请创新学分2 学分，可以冲抵专业培养方案中的拓展课学分，同一学生取得的创新学分冲抵不超过2 学分（参照相关管理规定）。项目学习指本科生参与教师的科研项目，由教师进行指导，在项目研究过程中，学生完成一篇有一定学术价值的论文，教师批阅后给予一定的分数，可以抵充一门专业拓展课学分（参照相关管理规定）。5. 实践教学环节：（1）见习：包括随堂听课或为期一周的住校见习。（2）研习：一是让学生带课题到中小学调研，为学年论文和学位论文写作以及实习做准备。二是让学生在自已创设的模拟课堂试讲，切磋、研讨教学效果。（3）实习：为期十八周的中小学教学实践。（4）短期海外见实习：选派优秀的学生到美国、英国、新西兰等国进行为期3-8周的教育见实习。（5）爱心学校：师范生在校期间参加爱心学校实践活动，通过认定，可获得1学分，抵充拓展课学分。

五、毕业与获得学位的条件

参见上海师范大学《学生手册》（2019年版）中“上海师范大学本科学籍管理办法”及“上海师范大学关于学士学位授予的规定”。

本专业学生毕业时，必须取得国家普通话水平测试二级乙等（及以上）证书。

**ANNEXE G. MODÈLE SCIL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CLÉS DES
ÉTUDIANTS EN ENSEIGNEMENT À L'UNS**



Source : Ke, Wang et Zhang, 2017.